

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra primárního vzdělávání
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

AKTIVITY PODPORUJÍCÍ DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

CHILDREN'S LITERACY ACTIVITIES IN EFL LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN ANGLAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Diplomová práce: 11-FP-KPV-0041

Autor:
Eva STOKLASOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.

Konzultant:

Počet

stran	slov	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
92	18 623	0	2	2	36	22

V Liberci dne: 22. 4. 2013

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eva Stoklasová**
Osobní číslo: **P07000513**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Aktivita podporující dětské čtenářství v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Diplomová práce zahrnuje akademický výzkum a praktické ověření teorie, která se týká rozvoje čtení v anglickém jazyce u dětí mladšího školního věku.

Cílem je prokázat, že zařazení vhodných čtecích aktivit do výuky AJ povede ke zlepšení jazykových dovedností žáků, především se zřetelem na rozvoj komunikativních kompetencí, a také k prohlubování čtenářských návyků u dětí mladšího školního věku.

Zpracování praktického projektu, analýza a interpretace výsledků v uvedené diplomové práci prokáží porozumění metodám analýzy teoretických východisek a jejich kritického zhodnocení a schopnost využití teoretických závěrů při volbě vhodných metod při výuce cizího jazyka. Posouzení efektivity teorie a zvolených metodických postupů v praxi dále ukáže schopnost využití evaluace jako nezbytné strategie hodnocení celého výzkumu.

Specifikou uvedeného projektu je snaha o vytvoření trvalého zájmu dětí o četbu jako předpoklad jejich všestranného rozvoje.

Požadavky:

Platnost hypotézy diplomové práce bude ověřena v hodinách anglického jazyka na některé ze základních škol.

Metody:

Na základě studia odborné a metodologické literatury jsou vypracovány návrhy plánu hodin anglického jazyka, jejichž účinnost je detailně vyhodnocena pomocí metod kvalitativního výzkumu.

Pro výše uvedené cíle budou použity metody pedagogického výzkumu, a to zejména pozorování, rozhovor a dotazníková technika.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

NUTTALL, CH. Teaching reading skills in a foreign language: [series editor: Adrian Underhill]. Oxford: Macmillan, 2005

NATION, I. S. P. Teaching ESL/EFL reading and writing. London New York: Routledge, 2009

BAMFORD, J., DAY, R. R. Extensive reading activities for teaching language. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

GREENWOOD, J. Class readers. Oxford: Oxford University Press, 1988

PHILLIPS, S. Young learners. Oxford: Oxford University Press, 1993

CAMERON, L., McKAY, P. Bringing creative teaching into the young learner classroom. Oxford: Oxford University Press, 2010

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.

Katedra anglického jazyka

Datum zadání diplomové práce:

28. února 2013

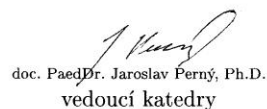
Termín odevzdání diplomové práce:

10. prosince 2013



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 28. února 2013

Čestné prohlášení

Název práce: Aktivity podporující dětské čtenářství v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ
Jméno a příjmení autora: Eva Stoklasová
Osobní číslo: P07000513

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 22. 4. 2013

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala PaedDr. Zuzaně Šaffkové, CSc., M.A. za odborné vedení, cenné připomínky a rady, trpělivost, věnovaný čas, obětavý lidský přístup a podporu při vedení mé diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem svým blízkým, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia.

Aktivity podporující dětské čtenářství v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Diplomant: Eva Stoklasová

Vedoucí DP: PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.

ANOTACE:

Diplomová práce se zabývá výukou čtení v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Cílem je prokázat, že zařazení vhodných čtecích aktivit do výuky AJ povede ke zlepšení jazykových dovedností žáků, především se zřetelem na rozvoj komunikativních kompetencí, a také prohlubování čtenářských návyků u dětí mladšího školního věku.

V teoretické části jsou uvedeny základní poznatky z oblasti dětského čtenářství a čtení v hodinách anglického jazyka. Teorie je doplněna o metodickou část týkající se výuky čtení v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Tato část pomáhá čtenáři propojit poznatky z teoretické části dohromady s praktickou částí. V praktické části diplomové práce jsou prezentovány vzorové přípravy na vyučování, které vycházejí a řídí se východisky z nastudovaných teoretických a metodických poznatků. Tyto vzorové přípravy byly odučeny v pátém ročníku základní školy. Praktická část dále zahrnuje ověření vypracovaných návrhů v praxi a zhodnocení výsledků projektu.

Klíčová slova: anglický jazyk, čtenářství, čtení, výuka čtení, mladší školní věk

Children's Literacy Activities in EFL Lessons at Primary School

Author of Diploma Thesis: Eva Stoklasová

Tutor: PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.

ABSTRACT:

The thesis deals with the teaching of reading in EFL lessons at primary school. The aim is to demonstrate that the inclusion of appropriate reading activities in teaching English will lead to improve the language skills of students, particularly with regard to the development of communicative competence, and enhancing reading habits by young language learners.

Basic knowledge of children's reading literacy and reading in English language classes are provided in the theoretical section. Theory is supplemented by a section on the methodology of teaching reading in English language classes at the primary school. This section helps readers to connect knowledge from the theoretical part with the practical elements. In the practical part of the thesis are presented sample plans for teaching which are based on and followed by the way out of the learned theoretical and methodological knowledge. The sample preparations were taught in the fifth grade of elementary school. The practical part includes the verification of plans developed in practice and evaluation of project results.

Keywords: English language, reading literacy, teaching reading, young language learners

L'enseignement de la lecture en anglais à l'école primaire

Auteur de la thèse: Eva Stoklasová

Directeur de thèse: PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.

RÉSUMÉ:

Cette thèse porte sur l'apprentissage de la lecture en cours d'anglais à l'école primaire. L'objectif est de démontrer que l'intégration de cette activité permet d'améliorer les compétences linguistiques des élèves, notamment l'expression orale, ainsi que d'habituer les enfants à la lecture dès leur plus jeune âge.

La partie théorique décrit les bases de l'enseignement de la lecture en anglais aux élèves. Elle est complétée par une section sur la méthodologie de l'apprentissage, faisant ainsi la transition entre la théorie et la pratique. La partie pratique de la thèse expose les différents programmes, basés sur les connaissances théoriques et méthodologiques, afin d'enseigner l'anglais aux élèves en classe de cinquième année à l'école primaire. Enfin la validation de ces méthodes de travail et les résultats de cette étude sont également mis en évidence dans cette dernière partie.

Mots-clés: langue anglaise, enseignement de la lecture, apprentissage, lecteurs de bas âge

OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	12
1 ÚVOD	13
2 ČTENÍ A ČTENÁŘSTVÍ.....	15
TEORETICKÁ ČÁST	
2.1 VYMEZENÍ POJMŮ	16
2.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	17
2.3 ČTENÁŘ	18
2.4 ČTENÁŘSTVÍ U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	19
2.4.1 Čtenářství a vliv rodiny.....	21
2.4.2 Čtenářství a vliv školy	22
3 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ.....	24
4 ČTENÍ V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA	25
4.1 CÍLE A OBSAH VÝUKY ČTENÍ V ANGLICKÉM JAZYCE	26
4.2 DVĚ ZÁKLADNÍ FUNKCE ČTENÍ.....	28
4.2.1 Intenzivní čtení.....	28
4.2.2 Extenzivní čtení	29
4.3 STRATEGIE ČTENÍ.....	34
4.3.1 Předpovídání (predicting).....	35
4.3.2 Propojování informací (connecting).....	35
4.3.3 Vizualizace (visualizing).....	35
4.3.4 Kladení otázek (questioning)	36
4.3.5 Identifikace hlavních myšlenek (identifying the big ideas).....	36
4.3.6 Vytváření souhrnu (summarizing).....	36
4.3.7 Kontrolování (monitoring)	36
4.3.8 Hodnocení (evaluating)	37
4.4 TECHNIKY ČTENÍ.....	37
4.4.1 Letmé čtení (skimming).....	37
4.4.2 Čtení pro nalezení detailu (scanning).....	37

4.4.3	<i>Detailní čtení (Reading for detail)</i>	38
-------	--	----

METODICKÁ ČÁST

5	VÝUKA ČTENÍ V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA	39
5.1	FÁZE ČTENÍ	39
5.1.1	<i>Fáze před čtením (Pre-reading)</i>	39
5.1.2	<i>Fáze během čtení (While reading)</i>	40
5.1.3	<i>Fáze po čtení (After reading)</i>	41
5.2	AKTIVITY A ČINNOSTI	41
5.2.1	<i>Kritéria výběru aktivit a činností</i>	41
5.2.1.1	Výběr vhodného textu	42
5.2.1.1.1	Nabídka a různost materiálů	43
5.2.1.2	Motivující aktivity	44
5.2.1.3	Aktivity vhodné pro nácvik čtení	46
6	HYPOTÉZA	49

PRAKTICKÁ ČÁST

1	NÁVRH PROJEKTU	50
1.1	ZÁVĚRY Z TEORETICKÉHO STUDIA LITERATURY	50
1.2	STANOVENÍ KRITÉRIÍ PRO NÁVRHY AKTIVIT V PROJEKTU	51
1.3	HODNOCENÍ PROJEKTU	52
2	SOUBOR POZOROVANÝCH JEDINCŮ	54
2.1	VSTUP DO TERÉNU	54
2.2	ZKOUMANÝ SOUBOR JEDINCŮ	55
3	PRŮBĚH PROJEKTU	56
3.1	HODINA 1	57
3.1.1	<i>POPIS HODINY 1</i>	58
3.1.2	<i>Reflexe hodiny 1</i>	60
3.1.3	<i>Závěr hodiny 1:</i>	64
3.2	HODINA 2:	65
3.2.1	<i>POPIS HODINY 2</i>	66

3.2.2	<i>Reflexe hodiny 2</i>	68
3.2.3	<i>Závěr hodiny 2:</i>	71
3.3	HODINA 3:	72
3.3.1	<i>POPIS HODINY 3</i>	73
3.3.2	<i>Reflexe hodiny 3</i>	75
3.3.3	<i>Závěr hodiny 3:</i>	77
3.4	ZHODNOCENÍ PROJEKTU	78
3.4.1	<i>Závěry vyplývající z reflexí hodin</i>	78
3.4.2	<i>Závěry vyplývající z dotazníků</i>	80
3.4.3	<i>Závěry vyplývající z rozhovoru s učitelkou</i>	82
4	ZÁVĚR	84
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	87
	SEZNAM PŘÍLOH	92

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

EFL – English Foreign Language

PIRLS – Progress in international reading literacy study

PISA – Programme for international student assessment

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

ZŠ – Základní škola

1 Úvod

Aktuálnost tématu úpadku čtenářské gramotnosti nejenom českých dětí mě, zblhlého čtenáře a milovníka knih, hluboce zasáhla. Ze zkušeností učitelů, avšak i rodičů a mezinárodních čtenářských výzkumů vyplývá, že čtenářství dětí stagnuje. Čtenářský výzkum PIRLS 2001 (Krampolová, Potužníková, 2005) zjistil, že Česká republika je státem s nejmenší oblibou čtení u žáků vůbec. Jednu čtvrtinu žáků čtení nebaví. To je dost závrtné číslo, když uvážíme, že pro rozvoj kulturní osobnosti je četba nezastupitelná.

Dovednost čtení je v dnešní době vytlačována audiovizuální technikou, jako je televize, kino, internet. Téměř každá rodina má k dispozici doma počítač s 24hodinovým přístupem na internet a televize běží v mnoha rodinách od rána do večera. Je totiž daleko lehčí zmáčkout knoflík na ovladači či jiném přístroji než usednout s dítětem ke knize a věnovat čtení čas. Rodinné zázemí není však jediným faktorem rozvíjejícím zájem dětí o čtení. Mezi další faktory můžeme zařadit intelektuální schopnosti žáků, výuku čtení ve škole, podnětnost četby atd.

Aby děti čtení více bavilo, mělo by být zábavné, avšak zároveň zdokonalující vlastní čtenářský proces žáka. Jak uvádí Věříšová (2007): „Posilováním práce s četbou a knížkami (cílenou a hodnotnou prací s četbou, přítomností dostatečného množství poutavých knih, zajímavými aktivitami) mají základní školy šanci výrazným způsobem zvýšit svůj význam pro utváření dětské vzdělanosti.“ Je toto tvrzení pravdivé? Lze opravdu v české škole tímto způsobem upoutat žakovu pozornost a přivést ho zpět k četbě? Změní se vztah dítěte takovou měrou, že si bude číst rádo i mimo školu? A co když má číst v anglickém jazyce?

Nejenom dovednost čtení je v dnešním světě potřebná. Stále více je i žádoucí dovednost ovládat cizí jazyk. Proč tedy nespojit tyto dvě dovednosti dohromady? Proces čtení je důležitý jak v českém, tak i v anglickém jazyce. Je prokázáno, že ten, kdo čte v cizím jazyce více a častěji, ten si daný jazyk snáze osvojí. Výuka anglického jazyka zaujímá v současné době významnou roli. Čtení v hodinách cizího jazyka na základních školách však často probíhá formou přečti – přelož. Nemůžeme se tedy divit, že žáci berou čtení textu jako nutné zlo, které je nijak nezajímá. Tato demotivace se následně rozšiřuje na celou výuku cizího jazyka, nejen na čtení. Pevně věřím, že cílenou výukou se tento stav dá změnit a děti získají nejenom pozitivní přístup ke čtení, ale i k anglickému jazyku jako takovému.

Ve své diplomové práci se budu zabývat otázkou, jak více podpořit vztah dětí ke čtení. Cílem bude prokázat, že zařazení vhodných čtecích aktivit do výuky AJ povede ke zlepšení jazykových dovedností žáků, především se zřetelem na rozvoj jejich komunikativních kompetencí, a také k prohlubování čtenářských návyků u dětí mladšího školního věku. Tyto čtecí aktivity by měly následně přispět i k vytvoření trvalého zájmu dětí o četbu jako předpoklad jejich všestranného rozvoje. Toto téma shledávám zásadním pro práci budoucích učitelů, mezi které se řadím i já.

TEORETICKÁ ČÁST

V dnešním světě moderních komunikačních systémů a systémů uchování akustické i optické informace je psaný text vytlačován internetem, videem a nejnovějšími technologiemi, které se vkrádají do našeho běžného života. Může se proto zdát, že knihy již nejsou preferovány, a čtení tak ustupuje do pozadí.

Avšak dovednost číst je potřeba člověka, bez které se jedinec jen velmi těžce začleňuje do naší vyspělé společnosti. Lidé, kteří neovládají tuto dovednost, jsou společensky diskvalifikováni, mají značně ztíženy podmínky při hledání pracovního uplatnění, o rozvoji kulturní osobnosti ani nemluvě.

Čtení v různých formách provází jedince každý den. Nemusí jít vždy o čtení souvislého textu v knihách, ale o běžné čtení vzkazů, návodů, reklam na ulici, názvů obchodů atd. Lidé si často neuvědomují důležitost čtení, avšak výzkumy prokazatelně dokazují, že čtení je zásadním předpokladem k rozvoji osobnosti dítěte. Čtení je důležité nejenom pro rozvoj jeho jazykových schopností, ale díky čtení získává jedinec i potřebné informace a vědomosti.

2 ČTENÍ A ČTENÁŘSTVÍ

K tomu, abychom mohli ovlivnit a rozvíjet čtenářskou gramotnost dětí, je potřeba porozumět tomu, co dovednost čtení zahrnuje a jaké jsou základní přístupy k podpoře čtenářství. Pojmy čtení a čtenářství jsou zdánlivě totožné a v praxi často zaměnitelné, a proto je třeba tyto pojmy charakterizovat, abychom je tak od sebe přesně oddělili.

2.1 Vymezení pojmů

Čtenářství je chápáno jako součást psychického a sociálního vývoje dítěte a jeho včleňování se do společnosti, kde je dítě součástí společenských vztahů a není pouze objektem, nýbrž i subjektem těchto vztahů. Čtenářství dítěte se vyvíjí na pozadí všech jeho psychických činností, jeho vnímání, paměti, myšlení, citů, obraznosti i vůle.

Trávníček (2008, s. 35) čtenářství chápe jako „plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi“.

Na druhé straně čtení popisuje jako „mediální aktivitu zaměřenou na knihy a jejich duševní prisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivitu související s knihami; sociokulturní dovednost“ (ibid). Pro lepší porozumění tohoto pojmu lze uvést definici z Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 40), který vymezuje čtení jako: „Druh řečové činnosti, která je řízená psaným slovem. Dovednost čtení spočívá v identifikaci znaků (psaného slova) a porozumění smyslu textu.“

Křivánek a Wildová (1998, s. 28) chápou čtení jako činnost „při níž si vytváříme představy a vybavujeme si myšlenky na základě smluvených znaků, které se nemusí podobat věcem a obsahům, o kterých znaky vypovídají“. Kořínek a Křivánek (1989, s. 31) chápou čtení jako ryze osobní činnost, na které „se podílí citová složka osobnosti člověka, jeho zájmy, touha po poznávání“. Z uvedených definic vyplývá, že zatímco čtení je konkrétní činnost jednotlivce, jeho rozvíjení, podporování a utváření již spadá do oblasti čtenářství.

Důležitou složkou jak čtení, tak i čtenářství je však i samotný zájem dítěte, např. o knihy, které se týkají jeho zálib (Kořínek, Křivánek, 1989). Snaha o to, aby děti četly, znamená tedy jednak, aby se děti věnovaly čtení, a dále aby jejich schopnost čtení byla kvalitní. Rozvinuté čtení, tzn. schopnost pracovat s textem, vyhledávat a vyhodnocovat informace a především porozumět textu je významným předpokladem pro dosažení určité úrovně čtenářské gramotnosti (Wildová, 2005).

2.2 Čtenářská gramotnost

V současné době se stále více pozornosti věnuje čtenářské gramotnosti, a to zejména kvůli mezinárodním výzkumům čtenářství PISA a PIRLS (2000, 2001) zkoumajícím úroveň čtenářské gramotnosti žáků na základních školách. Ve srovnání se zeměmi Evropské unie byly výsledky České republiky pouze průměrné. Navíc čtenářská gramotnost u žáků od roku 2001 prokazatelně stále klesá a Česká republika se stala v těchto výzkumech i zemí s nejnižší oblibou čtení vůbec.

Avšak pro kvalitní život v 21. století je schopnost a dovednost číst, a tím získávat a zpracovávat informace, zásadním předpokladem k tomu, aby se děti dokázaly ve společnosti uplatnit. Měly by umět pracovat s textem, vyhledávat v něm informace, kriticky je hodnotit a dále využívat. Zvládnutí těchto dovedností předpokládá vysokou úroveň čtenářské gramotnosti (Wildová, 2005).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 40) definuje čtenářskou gramotnost jako: „Komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst

a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“

V obdobném smyslu charakterizuje čtenářskou gramotnost i Straková, která ji definuje jako „Schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková in Wildová, 2005, s. 12). Shodně je čtenářská gramotnost popsána i v mezinárodních výzkumech PISA a PIRLS, kde je vymezena jako schopnost „rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost“ (Krampolová, Potužníková, 2005, s. 11).

Funkce čtenářské gramotnosti ve vzdělávacím procesu je zcela nezastupitelná, neboť umožňuje získávat, osvojovat, zapamatovat a vybavovat si poznatky a informace z dalších oborů vzdělávání (Najvarová, 2008).

S pojmy čtenářství a čtenářská gramotnost také souvisí pojem čtenář, bez něhož by obě činnosti nebylo možno realizovat.

2.3 Čtenář

Při definování pojmu čtenář jedinci na mysli vytane obecná charakteristika vnímaná širokou veřejností, že čtenář je osoba, která čte, čte pravidelně v různých intervalech a čtení je její zálibou. K tomuto pojmu je třeba doplnit i jiný úhel pohledu. Čtenářem je totiž i návštěvník knihovny se zaplaceným poplatkem za čtenářskou legitimaci, který se tak stává aktivním čtenářem.

Trávníček (2008, s. 35) uvádí, že „čtenář je ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih a jiných písemných zdrojů“.

Trávníček (2008) dále rozděluje čtenáře na tři generace podle společensko-historické zkušenosti. Všímá si různých historických, společenských i politických vlivů, které formovaly čtenářství určitých věkových skupin.

Pro potřeby diplomové práce je ale nutné zaměřit se na skupinu dětí mladšího školního věku a pochopit, jaké mají děti v tomto věku individuální zvláštnosti a jak s nimi zacházet ve výuce a také při rozvíjení jejich čtenářských dovedností.

2.4 Čtenářství u dětí mladšího školního věku

S každým vývojovým obdobím se u dítěte projevují specifické potřeby a zvláštnosti, které by správný učitel měl znát a ve výuce zohlednit. Správným výběrem a dodržováním metodických postupů a zásad lze dítě naučit téměř čemukoliv. I když každé dítě je samostatným jedincem a jako takové má specifické předpoklady k učení se, určité charakteristické znaky lze nalézt u většiny dětí tohoto věku, včetně žáků mladšího školního věku (od 6–7 let až do 11–12 let).

Phillips (1994) uvádí, že první roky školní docházky jsou pro žáka stěžejní v rozvoji individuálního psychického a společenského vývoje, emocionální složky, dále fyzických a sociálních schopností. Děti začínají období mladšího školního věku nástupem do školy, který je v životě dítěte důležitým mezníkem.

Podle Vágnerové (2008) je školní věk další fází v přípravě na život. Dítě získává sociální roli žáka a spolužáka, které ho naplňují určitými očekáváními ale také konkrétními očekáváními od ostatních lidí v jeho okolí. Musí se chovat adekvátně podle těchto rolí, uznávat autoritu učitele, dodržovat normy. Hodnoceno je podle výsledků ve škole, kterých musí dosáhnout samo bez cizí pomoci. Dále Vágnerová (2008) uvádí, že na počátku školního věku se mění dětské poznávání okolí. Dochází k rozvoji sluchové i zrakové percepce, mění se i uvažování. Dítě přechází na úroveň konkrétních logických operací. Není zaměřeno pouze samo na sebe. Prohlubuje se u něj decentrace, a tak dokáže hodnotit sebe sama i ostatní. Mění se způsob chápání problémů i jejich řešení. Zvyšuje se kapacita paměti a rozvíjí se paměťové strategie, dítě dokáže déle udržet pozornost. Vše se rozvíjí i v důsledku působení školy. Mezi těmito oblastmi rozvoje osobnosti se zdokonalují i jazykové schopnosti. Dítě je tedy v tomto věku už vybaveno celou řadou dovedností a schopností, které vytvářejí vhodný základ k výuce cizího jazyka.

S vývojovými proměnami můžeme u žáka mladšího školního věku pozorovat i proměny čtenářských zájmů, mění se i čtenářské potřeby a s nimi se vytvářejí a dotvářejí hlavně čtenářské dovednosti. Se vstupem do školy se dítě stává aktivním čtenářem, seznamuje se s psaným textem, učí se písmu, čte z důvodů požadavků školy, ale i pro svůj vlastní zájem.

Čtenářství je však podrobováno i zkoušce ve formě celé řady podnětů, především masivního útoku audiovizuálních médií na děti (internet, televize, aj.), které čtenářskou potřebu utlumují. Čtenářství dítěte tak často stagnuje na základní úrovni a retarduje. Z výzkumů Chaloupky vyplývá, že už mezi pubescenty je 15–25 % absolutních nečtenářů, přitom všechny děti dispozice pro čtenářství mají. Jestliže se však tyto dispozice nerozvinuly, je na vině často spíše okolí než dítě samo (Chaloupka in Lederbuchová, 2004).

2.4.1 Čtenářství a vliv rodiny

Jedním z hlavních míst, kde se dítě může setkat s knihou, je domov. Je to ideální prostředí k tomu, aby dítě četlo s chutí a zájmem, nerušené vlivy okolí. Budování pozitivního vztahu dětí ke čtení mají za úkol hlavně rodiče, a to již od raného dětství. Právě oni by měli být ti, kteří vypěstují u svého dítěte pozitivní vztah ke knihám a vštípi jim dobré čtenářské návyky. Rodina má až trojnásobně vyšší vliv na určování čtenářských návyků nežli škola (Věříšová, 2007).

Samozřejmostí by mělo být předčítání v předškolním věku dítěte a vedení k vlastní četbě v období školní docházky. „Psychologické výzkumy prokázaly, že v rodinách, kde se čte, jsou děti lépe připraveny na čtení ve škole. Jde o motivaci, bohatší slovní zásobu, pohotovější vyjadřování myšlenek apod. A číst můžeme dětem ovšem i jindy, nejen před usnutím. A volit můžeme to, co děti zajímá, a přidávat k tomu i to, co by je zajímat mohlo a mělo. A pak si o tom povídat“ (Matějček 1996, s. 57).

Z mnoha výzkumů je dokázáno (např. PIRLS 2001), že pokud se rodiče dítěti v dětství věnují a předčítají mu nebo vyprávějí příběhy, dítě poté dosahuje lepších výsledků a celkově je jeho intelekt rozvinutější. Nástup do školy však neznamená konec domácího předčítání. „S prvním školním rokem nesmí rodič s předčítáním přestat. Je chybou přestat s čtením. Dětské čtení je ještě namáhavé. Je to luštění znaků, které zatím nedávají smysl, je to k uzoufání. Se skutečným čtením to zatím nemá mnoho společného. S rodičovským čtením lze přestat, až když dítě začne čtení bavit. Kdy dokáže najít v přeslabikovaném smysl“ (Matějček in Krampolová, Potužníková, 2005, s. 34).

I když je rodič jakýmsi prvním pomyslným učitelem dítěte a jeho vzorem, který má každý den možnost vštípit dítěti solidní základy čtenářství, role školy je hned na druhém místě.

2.4.2 Čtenářství a vliv školy

Věříšová (2007) zdůrazňuje, že ačkoliv je škola pouze doplňkem, a nikoliv hybatelem dětského čtenářství, tvoří samostatný prvek, který má velmi silný a pozitivní dopad na rozvoj právě zmíněného dětského čtenářství. Úkolem školy je rozvíjet dále čtecí návyky, které si dítě s sebou nese z domova, nebo v případě rodiny neorientované na rozvoj čtení tuto důležitou úlohu převzít, a nahradit tak nedostačující vliv rodiny. Podle Věříšové (2007) dále platí, že pokud rodina nezvládne svoji úlohu v oblasti motivace ke čtení, může ji škola, i když s menší intenzitou, částečně nahradit.

Ačkoliv se zdá, že hlavním úkolem školy je podnítit zájem o četbu, není to úkol jediný. Dalším hlavním cílem školy jako instituce je naučit dítě číst. V dřívějších dobách se kladl důraz především na správné a plynulé čtení. Dnes už učitelé od svých žáků vyžadují spíše čtení zaměřené na porozumění textu. Je jedno, že žáček čte větu pomalu, hlavně že rozumí hlavním myšlenkám textu. To je také nejčastějším úkolem, který se v aktivitách zaměřených na čtení dětem ve škole zadává, jak uvádějí mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS. Tyto výzkumy také potvrzují, že v procesech porozumění textu získali čeští žáci relativně lepší výsledky než ostatní národy (Lederbuchová, 2004).

Existují tři skupiny žáků, se kterými se učitel může setkat. První skupinou jsou žáci, kteří čtou rádi, mají kladný vztah ke knihám a pocházejí ze čtenářských rodin. Druhou skupinou jsou žáci, kteří čtou jednou za čas, převážně módní literaturu na doporučení svého okolí. U těchto žáků je cílem učitele vztah k četbě posílit. Třetí skupinou jsou nečtenáři. Tito žáci nečtou,

čtení je nebaví, a tak ho ani sami nevyhledávají (Věříšová, 2007). I těmto, a nejenom těmto žákům by měl učitel ukázat, že čtení není jenom dril a nudná aktivita. Při čtení mohou zažít zábavu a zároveň se čtení stává i zdrojem poznání.

Z toho vyplývá, že učitel by se měl velkou měrou podílet na budování pozitivního vztahu žáků ke čtení a tento vztah nadále rozvíjet a posilovat. Zvláště žáci 1. stupně ZŠ vidí ve svém učiteli vzor, jakousi premisu chování, kterou často napodobují. Je-li čtenářem, má-li rád knihy a potřebuje je ke svému životu, je dosti pravděpodobné, že i jeho žáci jím budou kladně ovlivněni (Křivánek, Wildová, 1998).

Nutnost vedení žáků ke čtení není jen záležitostí výuky v českém jazyce. I při výuce cizího jazyka se nabízí celá škála možností, jak žáky naučit dobře číst a zároveň se zdokonalit v cizím jazyce.

3 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

Hlavním cílem výuky angličtiny na prvním stupni základní školy je vytvoření pozitivního vztahu dětí k učení se angličtiny jako takové. Učitel má důležitý úkol, a to podnítit zájem žáků o studium již v období mladšího školního věku. V tomto časovém horizontu se formuje vztah žáka k učení, který je rozhodující pro pozdější studium jazyka na druhém a vyšším stupni.

Výuka by měla být založena hlavně na aktivním přístupu dětí k osvojování si základních jazykových znalostí a dovedností. Angličtinu by se děti měly učit beze strachu, v příjemném prostředí, kde se mohou bez obav obrátit na učitele. Ten by jim měl předkládat cizí jazyk zajímavou formou, aby se děti učily rády.

Halliwell (1994, s. 9) uvádí, že snahou učitele je přimět žáky používat angličtinu převážně pro jejich vlastní účely. Od dětí by se mělo vyžadovat, aby používaly angličtinu gramaticky správně, ale hlavně aby si ji přivlastnily za svou a měly k ní vřelý vztah. Tento cíl je možné realizovat v hodinách anglického jazyka nejen formou her a zábavné činnosti, ale také prostřednictvím zajímavého a podnětného čtení.

4 ČTENÍ V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

Čtení je velmi důležitou aktivitou každodenního života, díky které žáci dokážou přežít v moderní společnosti. Svět vyspělých technologií v popředí s internetem každou vteřinu nabízí nepřehledné množství informací. Toto množství se rapidně zvětšuje, ovládneme-li cizí (respektive anglický) jazyk.

Dovednost číst v anglickém jazyce však žáci uplatní i mimo školní třídu. Při pobytu v zahraničí je třeba rozumět nejrůznějším nápisům, upozorněním apod., díky kterým se lépe orientují v cizím prostředí. Jak uvádí Hendrich (1988), dovednost ústního vyjadřování je sice významná, avšak příležitost k četbě v anglickém jazyce je nepoměrně větší než příležitost k cizojazyčné konverzaci. Stačí zajít do běžného knihkupectví a koupit si cizojazyčnou literaturu, navštívit knihovnu či si prostě text vyhledat doma na internetové síti. Čtení v tomto smyslu ale předpokládá, že žáci tomu, co čtou, rozumějí a dokážou takto získanou informaci využít.

Avšak v hodinách anglického jazyka se čtení často používá s jiným záměrem. Nejčastěji se bohužel čtení nahlas používá jako prostředek výuky výslovnosti nebo jako zdroj k porozumění jazyku jako takovému. Texty v učebnicích často učitelé pomáhají s výkladem a procvičováním specifických lingvistických jevů, např. slovní zásoby, gramatických struktur atd. (Nuttall, 1982, s. 19). Jak ale vést žáky mladšího školního věku k tomu, aby nebrali text jen jako pomocný materiál k výuce gramatiky či slovní zásoby?

O nácviku čtení přímo v elementární cizojazyčné výuce se zmiňuje Hendrich (1988, s. 223), který uvádí, že: „Z poznatků psychologie cizojazyčného vyučování vyplývá, že u mladších žáků je třeba respektovat prioritu zvukové podoby jazyka a začínat výuku krátkým ústním úvodním

kursem (audioorálním). V něm se žáci učí auditivně vnímat cizojazyčná slova, slovní spojení a věty, osvojovat si je a prakticky jich používat v elementární konverzaci. Teprve po skončení audioorální fáze přistupují žáci ke čtení a psaní toho, čemu se již naučili ústní cestou.“

4.1 Cíle a obsah výuky čtení v anglickém jazyce

Cíle a obsah vzdělávání na 1. stupni ZŠ jsou v České republice obecně definovány v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání vydaném Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2007 (dále již jen RVP ZV).

Hlavním smyslem základního vzdělávání je připravit žáka na situace blízké životu a na praktické jednání. Dále utvářet a rozvíjet klíčové kompetence a předat žákům všeobecné základní vzdělání. Učitel má vést žáky k všestranné komunikaci.

Dokument RVP ZV rozčleňuje obsah základního vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí, ve kterých jsou čtenářská gramotnost i výuka cizího jazyka zahrnuty do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast patří pro žáky ke stěžejním. Každá oblast je rozdělena do dvou období (1.–3. ročník, 4.–5. ročník), kdy na konci každého období žák musí splnit tzv. očekávané výstupy. Očekávané výstupy nejsou nic jiného než jakýsi souhrn dovedností, schopností, postojů a hodnot, které by žáci měli ovládat. Při vzdělávání podle RVP ZV jsou rovněž utvářeny a rozvíjeny klíčové kompetence. Ty sehrávají důležitou roli při osobním rozvoji jedince a uplatnění každého člena ve společnosti. Jmenovitě to jsou kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní (RVP ZV, 2007).

Očekávané výstupy – 2. období	
Receptivní řečové dovednosti	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none">- rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojovaným tématům;- rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiálů (časopisy, obrazové a poslechové materiály) a využívá je při své práci;- čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu;- vyhledá v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku;- používá dvojjazyčný slovník.

Tabulka 1: RVP ZV - Očekávané výstupy 2. období

Hendrich (1988) uvádí tři hlavní cíle výuky cizího jazyka, kdy ani jeden z nich nelze preferovat před ostatními. Jsou to:

- komunikativní cíl;
- vzdělávací cíl;
- výchovný cíl.

Při výuce čtení v cizím jazyce se usiluje především o naplnění komunikativního cíle. Hendrich (1988) dále uvádí, že jedním z dílčích cílů je dosažení určité úrovně čtecí dovednosti, přitom pochopení informace v psané podobě je vlastním cílem čtení. Pro porozumění smyslu čteného je důležité osvojení si a rozvoj jazykových prostředků.

Cíle jsou základním faktorem, který předurčuje výběr a podmiňuje tvorbu obsahu vyučování danému předmětu. Obsah je naplněn učivem, které je stanoveno v RVP ZV (2007):

- jednoduchá sdělení (adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost);
- tematické okruhy (domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje).

Nácvik čtení v angličtině je zařazen do výuky žáků mladšího školního věku od prvních hodin. Čtení v těchto hodinách plní dvě základní funkce.

4.2 Dvě základní funkce čtení

V současnosti je důležité rozlišovat mezi dvěma typy hodin. Prvním typem je hodina čtení založená na práci s textem, který slouží převážně k upevňování gramatických struktur a k osvojování si nové slovní zásoby. Na druhé straně existuje hodina angličtiny, kde výuka čtení zaujímá primární roli. Učitel se snaží dovednost čtení u žáků v anglickém jazyce rozvíjet. V těchto hodinách jde o to, aby si žáci osvojili základní strategie čtení, a zlepšili tak své čtenářské dovednosti.

V souvislosti s těmito dvěma základními důvody pro čtení je možno hovořit také o tzv. intenzivním a extenzivním čtení.

4.2.1 Intenzivní čtení

Jak uvádí Nuttall (1982, s. 23), intenzivní čtení lze taktéž definovat jako čtení zaměřené na správnost (reading for accuracy).

Intenzivní čtení není nic jiného než přístup ke čtení založený na kratších textech, jejich rozboru po stránce gramatické i lexikální pod správným vedením učitele. Pedagog úzce spolupracuje se žáky a používá text pro vysvětlení různých gramatických struktur objevených v textu či k výkladu nové slovní zásoby, vše v postupném překladu textu větu po větě a určování jeho významu.

Jedním z hlavních cílů intenzivního čtení je překlad a zevrubné porozumění každému slovu v textu. Dalším cílem je učení se jazykovým strukturám v kontextu textu.

Intenzivní čtení ale zároveň používáme v hodinách, kdy potřebujeme pomoci žákovi s rozvojem jeho čtení. Intenzivní práci s textem a cvičeními podporujeme a rozvíjíme dovednosti jako používání slovníku, předvídání z kontextu, zjednodušení textu, dělání si poznámek aj. (Nation, 2009, s. 25, 27).

Aktivity jako např.: hraní rolí (role play), hry s kartičkami, přiřazování (matching), bingo a další se obvykle zařazují ve fázi po čtení, kdy těmito aktivitami čtení doplňujeme (Greenwood, 1998, s. 9). Nation (2009, s. 28) zdůrazňuje, že žák by měl získat při čtení takové znalosti, které mu zítra usnadní čtení dalšího textu. Jde tedy o analýzu textu zaměřenou více na strukturu než na obsah sdělení.

4.2.2 Extenzivní čtení

Extenzivní čtení se nezaobírá každým slovem v textu v takové míře jako intenzivní čtení. Při tomto přístupu je kladen větší důraz na celkový obsah sdělení než na jeho formu. Mimo školu si žáci při extenzivním čtení sami zvolí text, který by si rádi přečetli. Učitel po nich chce hlavně celkové porozumění příběhu.

Děti samy čtou hlavně pro radost a požitek z četby. Pokud je četba nebaví, text není zajímavý nebo je moc obtížný, mohou začít číst něco jiného a předešlou knihu prostě odložit.

Studie dokazují, že tito žáci se stávají sebevědomějšími čtenáři, kteří lépe píšou, a jejich slovní zásoba je bohatší než u ostatních žáků. Také se zlepší jejich dovednost poslouchat a komunikovat v cizím jazyce (Bamford, Day, 2006, s. 1). I proto Brumfit nazval tento přístup jako „reading for fluency“, tedy „čtení rozvíjející plynulost“ (in Nuttall, 1982, s. 23).

V hodinách anglického jazyka je pak významným cílem upevnit naučené jazykové a gramatické struktury, ale hlavně ukázat čtení jako zdroj poznání a zábavy. „Pokud je extenzivní čtení představeno v pozitivním duchu, pokud jsou poskytnuté materiály jednoduché a atraktivní, jestliže učitel své žáky motivuje a podporuje, pak většina studentů objeví krásu a bohatství čtení“ (Bamford, Day, 2006, s. 6).

„Čtení s tímto přístupem by měla být hlavně zábava!“ Jak toho ale dosáhnout? Bamford a Day (2006, s. 2, 3) uvádějí deset hlavních principů důležitých pro zavedení extenzivního čtení do školních tříd. I když ne všechny tyto principy jsou realizovatelné v hodinách AJ na 1. stupni ZŠ, především s nejmenšími čtenáři, tvoří základní rámec pro efektivní začlenění čtení do těchto tříd.

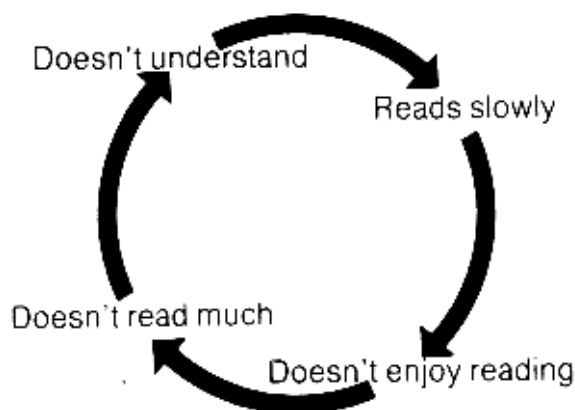
- 1) Jednoduché texty – jeden z nejdůležitějších principů extenzivního čtení. Studenty čtení nebude bavit, pokud se budou s těžkostmi „prokousávat“ textem. Text by měl obsahovat pouze malé množství neznámých slovíček a gramatiky. Uvádí se, že pro začátečníky by mělo připadnout jedno až dvě neznámá slovíčka na stránku, čtyři až pět pro pokročilé čtenáře.

- 2) Různorodost a široká škála témat – dítě sáhne raději po knize, která je bližší jeho zájmům a koníčkům, než po tématu, které mu není ničím blízké. Vzhledem k tomu, že žáci čtou v hodinách anglického jazyka z různých důvodů (např. zábava, informace, zkrácení dlouhé chvíle) a různým způsobem (skimming, scanning, aj.), měli by pracovat se širokou škálou textů.
- 3) Vlastní výběr textu – žáci si sami volí, jaký materiál si chtějí přečíst. Tento princip je jedním ze základů extenzivního čtení. Žáci určitě uvítají tuto změnu před nudným textem v učebnici či textem vybraným učitelem, který je neosloví. Pokud navíc kniha nějakým způsobem nenaplnuje jejich očekávání, mohou ji přestat číst a zvolit si jinou, zajímavější, lehčí.
- 4) Číst, číst, hodně číst – výhody extenzivního čtení spočívají v množství přečteného textu. Vycházejí především z kvantity nežli z kvality. Přiměřeným cílem by měla být jedna kniha na jeden měsíc. Tento cíl je reálný, vezmeme-li v úvahu fakt, že knihy pro začínající čtenáře jsou opravdu jednoduché a krátké.
- 5) Rychlejší a plynulejší čtení – jelikož žáci čtou texty, kterým lehce porozumějí, rozvíjíme tak u nich snadněji plynulé čtení. Slovníky jsou považovány za nevhodné, protože narušují proces čtení, tím pádem je nemožné plynule číst. Místo používání slovníků je žákům doporučeno přeskočit neznámá slova v textu nebo se pokusit uhádnout jejich význam z kontextu a číst dál.
- 6) Číst pro zábavu – účel čtení je obvykle informační – pro zábavu nebo celkové porozumění v kontrastu k intenzivnímu nebo akademickému čtení. Spíše jak na stoprocentní porozumění čtenému se klade důraz na

takovou úroveň porozumění čtenému, která je potřebná k dosažení účelu, za jakým materiál čteme.

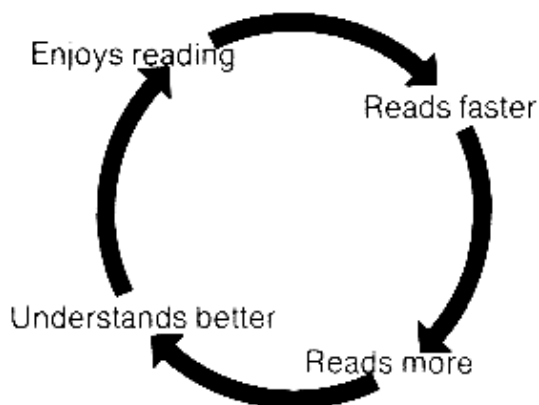
- 7) Individuální a v tichosti – každý žák má možnost výběru svého tempa a místa určeného pro čtení. Tento čtecí koutek by měl být pro žáka příjemným a bezpečným. V některých školách jsou do výuky zařazeny tzv. „tiché čtecí chvíle“ (angl. silent reading period), kdy žáci ve třídě samostatně čtou knihy, které si zvolili. Většina extenzivního čtení však probíhá mimo školní třídu, kdy si dítě samo zvolí, kdy, kde a jak bude číst.
- 8) Čtení je samo o sobě odměnou – pokud má čtení pro žáky smysl a mají možnost se ke čtenému vyjádřit, což je základem aktivit následujících po čtení. V těchto aktivitách zjišťujeme u žáků zkušenosti získané četbou, kontrolujeme postoje k četbě a propojujeme čtení s ostatním učivem.
- 9) Učitel poradce – extenzivní výuka čtení se v mnohém odlišuje od běžných hodin čtení v cizím jazyce. Učitel by měl žákům tento rozdíl vysvětlit. Jeho dalším úkolem je být poradcem a usměrňovat, co a kolik toho děti čtou, aby jejich čtení bylo co nejefektivnější.
- 10) Učitel čtenář – nejúčinnější je jít dětem sám příkladem. Učitel předkládá ve své osobě model čtenáře, ke kterému žáci směřují. Další výhodou může být čtení stejného textu, jaký čte některý ze žáků. V tom případě o něm můžeme společně diskutovat. Dále má učitel možnost doporučit dětem nějaký zajímavý text podle individuálního uvážení.

Pokud budeme dodržovat tyto principy, můžeme dnešní slabé čtenáře vyvést ze začarovaného kruhu, ve kterém se většina z nich nalézá, jak ukazuje obrázek 1 (Nuttall, 1982, s. 167):



Obrázek 1: The vicious circle of the weak reader

V ideálním případě bychom se mohli naší snahou a správným přístupem dostat ke kruhu uvědomělého a dobrého čtenáře, který můžeme sledovat na obrázku 2 (ibid., s. 168):



Obrázek 2: The vicious circle of the good reader

Čím více si studenti budou čtení užívat, tím více budou číst. Ono, Day a Harsche (2004) shrnují tuto myšlenku do jednoduché fráze: „Reading gain without reading pain“ (získat profit ze čtení bez námahy). Extenzivní přístup ke

čtení lze chápat pouze jako část ucelené výuky, do které je nutné zařadit i intenzivní přístup ke čtení v hodinách anglického jazyka. Oba přístupy jsou důležité a vzájemně se doplňují.

4.3 Strategie čtení

Podle Najvarové (2010, s. 2) je čtenářský výkon ovlivňován faktory, mezi které patří i čtenářské strategie. Ty chápe jako „záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu“. Čtenář využívá strategie čtení především v konfrontaci s novým textem, který se zdá čtenářovi obtížný. Cílem je hledání správného postupu, jak se vyrovnat s porozuměním textu a jak dojít ke správnému cíli.

Při konfrontaci s textem využívá čtenář strategie čtení, které mu usnadňují porozumění. Je proto nezbytné, aby se nácviku těchto strategií ve škole věnovala náležitá pozornost. Žáci by měli také vědět, k čemu je daná strategie čtení užitečná a jak s ní mají pracovat, aby z ní co nejvíce vytěžili (WETA, 2013).

Čtenářské strategie lze třídit z pohledu mnoha hledisek. Nejčastějšími jsou uspořádání podle typu čtení, podle fází čtenářského procesu a podle přístupu k učení se z textu. Dle poslední zmíněné klasifikace podle Tompkinsonové (in Najvarová, 2010) lze strategie rozdělit na osm základních čtenářských strategií:

- předpovídání (predicting),
- propojování informací (connecting),
- vizualizace (visualizing),
- kladení otázek (questioning),

- identifikace hlavních myšlenek (identifying the big ideas),
- vytváření souhrnů (summarizing),
- kontrolování (monitoring),
- hodnocení (evaluating).

4.3.1 Předpovídání (predicting)

Vyvozování závěrů, ať už z názvu, nadpisu či obrázku, je důležitou strategií, kterou žáci potřebují procvičovat. Je dobře, když děti o tématu přemýšlejí a hádají, co se asi stane či o čem by text mohl pojednávat. Děti mohou i snáze vyvozovat význam textu z nadpisů, přebalu knihy, ilustrací v knize, z kontextu nebo např. i z toho, co už o tématu vědí (Slattery, Willis, 2001, s. 80).

4.3.2 Propojování informací (connecting)

Žák získává z textu informace, ze kterých posléze činí obecné závěry. Při textu se zaměřuje na čtení mezi řádky či skrytý význam textu. Používáním informací nabytých z předchozích textů se snaží odhadnout význam neznámých slovíček (Najvarová, 2010). U literatury pro žáky mladšího školního věku je velice vhodný velký výskyt ilustrací, které napomáhají žákovi odhadnout význam nového slovíčka. Dalším způsobem je vyvození nového slovíčka z kontextu věty, ve které se neznámé slovo nachází (Zintz, Maggart, 1989, s. 328).

4.3.3 Vizualizace (visualizing)

Tato strategie vede k dobré orientaci v textu tak, že žák nemusí text číst opakovaně, aby v něm našel požadovanou informaci. Žák si vytváří obrazy

pomocí fantazie a představivosti na základě přečteného textu (Najvarová, 2010).

4.3.4 Kladení otázek (questioning)

K textu si žák klade odpovídající otázky, pomocí nichž zjišťuje informace z textu. Vede tak vnitřní dialog s autorem. Otázky může předkládat i učitel a žák na ně hledá pouze odpovědi v textu, ovšem přemýšlí nad nimi (Najvarová, 2010).

4.3.5 Identifikace hlavních myšlenek (identifying the big ideas)

Tato strategie má za úkol podrobnější a pečlivější čtení, kdy hledáme hlavní myšlenku textu. Žáci musí číst každý odstavec velmi pečlivě a přitom hledat větu, která by vyjadřovala celý smysl odstavce či textu (Shafer, McDonald, 1968, s. 82).

4.3.6 Vytváření souhrnu (summarizing)

Cílem této strategie je vytvoření přehledu obsahu textu, který všechny důležité body z textu stručně shrnuje. Žák je schopný myšlenky přeformulovat, aniž by ztratily původní význam (Najvarová, 2010).

4.3.7 Kontrolování (monitoring)

Ke kontrolování dochází v případě, kdy žák nerozumí v textu např. určitému slovu, větě či zadanému úkolu. Má možnost zpomalit své čtení či se vrátit v textu nazpět. Žák si může vypomáhat ukazováním prstem na místo, kde se v textu nachází, nebo podtrháváním informací pro něj důležitých. Po přečtení textu dochází ke kontrole splněných úkolů a ověření jejich správnosti

(porozumění přečtenému). Při plnění úkolů dochází i ke kontrole pomocí odškrtnutí si bodů, podle kterých má postupovat (Najvarová, 2010).

4.3.8 Hodnocení (evaluating)

Poté, co žák přečte text, dochází k debatě se spolužákem, kamarádem, rodiči či učitelem o tom, co přečetl. Žák hodnotí formu textu a informace obsažené v něm. Rozhovorem dochází ke ztotožnění se s textem a upevnění čteného (Najvarová, 2010).

4.4 Techniky čtení

Pro porozumění textu se běžně využívají tři základní techniky čtení – skimming, scanning a reading for detail.

4.4.1 Letmé čtení (skimming)

Tato technika vyžaduje rychlé, pouze letmé přečtení textu s cílem určit hlavní myšlenku či jádro materiálu a příslušných odstavců (např. zdali se text knihy bude hodit pro výzkum nebo zdali se báseň bude hodit obsahem pro recitaci). Aktivita založená na technice skimming vyžadují např. přiřazení (Přiřaď správně názvy k odstavcům. Přiřaď obrázek/ilustraci k textu.) nebo seřazení (Seřaď odstavce, jak jdou správně za sebou.).

4.4.2 Čtení pro nalezení detailu (scanning)

Tato technika se zaměřuje na hledání specifických informací v textu (např. jméno, datum, velikost) nebo ověření, zda text splňuje požadovaný účel hledání (např. zdali kniha o zahradničení pojednává o pěstování zeleniny). Aktivita založená na technice scanning jsou velmi přímočaré. Učitel zadává

úkoly typu: Najdi, kdy se autor narodil. Vyhledej telefonní číslo Johna. Kde se v textu nachází informace, jak je slon velký?

U obou technik je možné zaměřit se pouze na začátky a konce vět nebo odstavců, nadpisy, podnadpisy, ilustrace či shrnutí, kde se nejčastěji seskupují důležité informace. Tento přístup umožní rozhodnout se v krátkém čase, zda stojí za to věnovat se knize hlouběji. I proto je důležité osvojit si tyto techniky čtení, které jsou pro čtenáře velmi užitečné (Nuttall, 1982, s. 34).

4.4.3 Detailní čtení (Reading for detail)

Ačkoliv se dost často při čtení využívají techniky scanning a skimming, nelze pomocí těchto technik vždy dojít k pravému cíli, který je potřeba čtením textu splnit. Čtenář často potřebuje přistupovat ke knize celkově a číst ji slovo od slova aby došel k informacím, které z knihy potřebuje vytěžit. V tomto přístupu se jedinec zaměřuje i na nadpisy a odstavce, aby postihl celkovou myšlenku knihy, kterou se autor pokoušel sdělit sepsáním textu. Při detailním čtení čtenář postupuje podle třech nezbytných kroků. Nejprve se blíže podívá na každý odstavec a vyhledá v něm hlavní myšlenku. Posléze v daném odstavci vyhledá detailní informace podporující hlavní myšlenku a následně všechny postřehy ze všech odstavců spojí dohromady, aby zjistil celkový význam textu (Shafer, McDonald, 1968, s. 111).

METODICKÁ ČÁST

5 VÝUKA ČTENÍ V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

Aby bylo dosaženo co nejefektivněji výuky čtení v cizím jazyce, je třeba dodržovat základní principy výuky čtení v anglickém jazyce. Ty se týkají jak výběru vhodného textu či správné čtecí aktivity, tak také dostatečně podnětného tématu pro čtení. Ať už se ale jedná o celou hodinu zaměřenou na čtení, či pouze čtecí aktivitu zařazenou do běžné hodiny, vždy by měly zahrnovat všechny fáze čtení, které je třeba dodržovat. Hlavním cílem je uvědomělé čtení, tedy čtení s porozuměním.

5.1 Fáze čtení

Každá čtecí aktivita či vyučovací hodina zaměřená na čtení by měla dodržovat tzv. třífázový model čtení (pre-reading, while reading, post reading). Tyto fáze, jak popisují např. Greenwood (1998) nebo Hadfield a Hadfield (2000), mají své specifické funkce, a pokud nejsou do hodiny zařazeny všechny fáze, výuka není efektivní.

5.1.1 Fáze před čtením (Pre-reading)

Všechny aktivity založené na čtení musí být uvedeny přípravnou fází. Cílem této fáze je navodit u žáků správnou náladu a vzbudit zvědavost pro čtení textu, představit autora příběhu či text samotný (Greenwood, 1998, s. 15). Text je možné dětem představit pomocí obrázků, skládaček, písniček, básně, zvědavých otázek apod. V této fázi dochází k představení tématu textu a také k zopakování slovíček důležitých pro porozumění textu.

Nejběžnější aktivitou v této fázi je „brainstorming“, kdy žáci společně navrhuji možné alternativy, a jejímž cílem je také aktivizace slovní zásoby. Žáci začínají přemýšlet o tématu, a připravují se tak na následující aktivity. Fáze před čtením by měla být časově velmi krátká. Hadfield a Hadfield (2000, s. 3) uvádějí, že by neměla přesáhnout více jak pět minut.

Velmi častou aktivitou v této fázi je předvídání (predicting), tedy zamyšlení se nad textem a uvažování, o čem by mohl pojednávat, jaké v něm vystupují postavy, co se asi dozvíme nového apod. Další aktivitou, která není až tak častá, je předběžný náhled (previewing). Děti mají za úkol přeléstnout text pohledem a popsat jeho strukturu, počet nadpisů, počet odstavců, celkové členění, vyhledání neznámých slovíček v textu apod. (Bixby, McVeigh, 2009).

5.1.2 Fáze během čtení (While reading)

Hlavním cílem této fáze je rozvíjet schopnost žáků důkladně porozumět textu. Tato fáze zahrnuje opakované čtení textu zaměřené buď na hlavní myšlenku čteného, nebo na vyhledávání detailů z textu. První čtení textu má za úkol pochopení hlavní myšlenky textu, získání celkové představy o textu. Druhé a opakované čtení je zaměřeno na hledání detailních informací v textu, např. odpovědi na otázku (jméno, datum, místo aj.), na rozvíjení orientace v textu jako např. Najdi větu, ve které... (Greenwood, 1998, s. 59).

Vždy se jedná o tiché čtení, kdy dítě není rozptylováno zaměřením se na správnou výslovnost čteného, ale soustředí se pouze na význam textu. Učitel se záměrně snaží rozvíjet u dětí porozumění čtenému textu pomocí specifických aktivit, jako např. doplňování slov do vět, řazení vět časově podle děje, malování popisované situace, předvídání následujícího děje apod. (Křivánek, Wildová, 1998). Další aktivitou rozvíjející porozumění čtenému

textu je zdůraznění či „vypíchnutí“ důležitého (underlining), kdy čtenář podtrhuje důležitá či neznámá slovíčka v textu (Bixby, McVeigh, 2009).

5.1.3 Fáze po čtení (After reading)

Hlavním cílem aktivit zařazených po čtení je zjistit, zda žák porozuměl textu, umožnit žákům zamyslet se nad přečteným textem a podnítit zájem o další četbu (Greenwood, 1998, s. 89). Cílem této fáze je dát čtení smysl tím, že se děti k textu mohou vyjádřit, že dostanou příležitost ztotožnit se s hlavními myšlenkami textu.

Tyto aktivity se mohou zaměřit na dramatizaci, psaní, vyprávění apod., které navazují na předešlé čtení textu. Tyto činnosti nutí žáka pracovat s textem, interpretovat obsah textu po svém a umět analyzovat získané informace. Děti si také zajímavou cestou opakují gramatické struktury a slovíčka, která při čtení procvičovaly.

5.2 Aktivity a činnosti

Kromě třífázového modelu čtení je pro rozvoj čtenářství žáků mladšího školního věku ve výuce anglického jazyka nutné zařadit další vhodné a podnětné aktivity.

5.2.1 Kritéria výběru aktivit a činností

Phillips (1994, s. 7) uvádí několik zásad, které by měly aktivity splňovat:

- Aktivity by měly být jednoduché, aby děti přesně věděly, co se od nich vyžaduje.

- Úkoly by měly být v možnostech dětí, avšak vždy o jednu úroveň vyšší, aby byly stimulující a děti dosahovaly uspokojení ze zvládnutí těžkého úkolu.
- Aktivita vyžadující čtení by neměla být vyžadována od dětí, které se ještě pořádně nenaučily číst ve svém mateřském jazyce.
- Aktivita by měla být zajímavá a pro děti motivující.

Slattery a Willis (2001, s. 81) uvádějí několik činností a zásad, jak ještě více podpořit dětské čtenářství:

- Zařídit příjemný čtecí koutek ve třídě s anglickou knihovničkou.
- Používat i materiály vytvořené samotnými dětmi nebo učitelem.
- V knihovničce mít čtecí kartičky s jednoduchými informacemi o různých státech, zvířatech a všem, co by děti mohlo zajímat.
- Hrát hry, kde je čtení pouze prostředkem k dosažení určitého cíle, nikoliv hlavní činností (např. hledání pokladu s indiciemi).
- Poslouchat nahrávku textu z CD nosiče a zároveň nechat žáky číst ten samý text.

5.2.1.1 Výběr vhodného textu

Zkušenosti učitelů jasně dokazují, že motivace žáků ke čtení se zvyšuje, vyberou-li si text sami. Dítě má možnost zvolit si text podle svého zájmu, úrovně svých schopností a očekávání. Samostatný výběr je klíčem k tomu, aby si děti spojily proces čtení s příjemnou činností.

Zásadní při samostatném výběru textu dětmi je také pomoc učitele, který rád přispěchá na pomoc dítěti se širokou škálou knih a materiálů, ze kterých si žák může posléze vybrat. Pokud chce učitel účelně zjistit, o jakých

tématech by si jeho žáci nejraději četli, není nic jednoduššího než předložit jim k vyplnění dotazník týkající se výběru textu podle jejich zájmu. Učitel také může doporučit text, příběh či knihu, kterou sám četl a o které si myslí, že by se žákům mohla líbit (Criscuolo, 1977, s. 1).

Pro to, aby skutečně text odpovídal potřebám čtecí aktivity, je vhodnější, aby text vybral sám učitel. V tomto případě by si měl klást následující otázky: Jsou text a jazyk v něm přirozené? Je příběh pro děti zajímavý? Má příběh dobrou dějovou linii? Jaké gramatické jevy text obsahuje? Je po technické stránce vhodný pro děti (velikost písma, typ ilustrací, atd.) Dunn (1991, s. 21). Je také důležité zvážit, zda se v něm objevují situace z běžného, reálného života, zda je smysluplný a zda v něm najdeme mravní poučení.

Jak uvádí Phillips (1994, s. 51), texty pro děti by měly být zábavné a zajímavé. Dále by materiály měly odpovídat jejich věku a dosažené úrovni angličtiny. Na druhou stranu by se v textu mělo vždy objevit několik neznámých slovních spojení nebo nová gramatická struktura, aby děti svoji úroveň jazyka rozvíjely. V neposlední řadě bychom měli u žáků prostřednictvím vhodného výběru textu budovat sebedůvěru ve vlastní jazykové dovednosti.

5.2.1.1.1 Nabídka a různost materiálů

V současné době existuje nepřeberné množství cizojazyčných materiálů ke čtení. Učitel má na výběr a nemusí se spoléhat pouze na učebnici s pracovním sešitem. V počáteční etapě výuky čtení jsou převážně využívány texty z učebnic. Jsou krátké a vhodné k nácviku dovednosti číst. Po osvojení si základních strategií efektivního čtení je vhodné zařazovat i autentické texty či

účelně upravené, tzn. zkrácené a zbavené obtížných gramatických struktur či neznámé slovní zásoby (Hendrich, 1988).

Na trhu jsou k dostání i tzv. Easy Readers (knihy v anglickém jazyce napsané podle určité jazykové úrovně) se zajímavými tématy, která jsou blízka dětem.

Školám jsou nabízeny dětské časopisy, kde je úroveň jazyka také přizpůsobena dítěti, a články jsou pro děti lákavé, protože reagují na současné události a zajímavosti.

Čtení neznamená jen náročnou práci s dlouhými texty, ale je možné s dětmi např. překládat anglické nápisy na tričkách, které zejména mladší děti s oblibou nosí a ani nevědí, co mají na oblečení napsáno. Lze vycházet i z hudby, kdy vytiskneme pro děti slova jejich oblíbené písně.

Nejvíce si však děti v dnešní době oblíbily komiksové knihy, které jsou plné humoru nebo napětí. Navíc je text doprovázen obrázkem, což usnadňuje porozumění. Zábavné je pro děti i čtení jazykolamů či krátkých anglických vtipů.

Ať už je v hodinách zaměřených na čtení použit jakýkoliv typ textu, je vždy nutné, aby byl pro žáky dostatečně zajímavý. Pouze žák, který je motivován, je ochoten s textem pracovat, a učit se tak novým znalostem a dovednostem.

5.2.1.2 Motivující aktivity

Čáp a Mareš (2001, s. 92) uvádějí, že: „motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, chování, prožívání a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat“. Motivace

žáka není ovlivněna pouze učitelem, ale jak uvádějí Kalhous a Obst (2002, s. 367), je výsledkem „interakce mezi osobností žáka, učitelem a spolužáky, učivem aj. Motivace k učení je sama naučená, na jejím vytváření se nejvíce podílí nápodoba vzorů, jasné vyjadřování požadavků a očekávané a přímé pokyny osob, vnímaných jako důležité“.

Motivace je tedy podmíněna i jinými faktory než jen samotným textem, a to např. osobností dítěte, věkem dítěte, klimatem třídy, postojem učitele k žákům, metodami, organizačními formami, odměnami, tresty a dalšími. Rozlišujeme mezi dvěma typy motivace – vnitřní a vnější motivací. „Žáci s vnější motivací se učí především proto, že usilují o získání nějaké vnější odměny, nebo proto, aby se vyhnuli trestu“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 370). Podobně definuje motivaci i Kyriacou (2004, s. 82), který ji chápe jako „účast na činnosti proto, aby určitý jedinec dosáhl určitého cíle, který mu skýtá určitou odměnu z hlediska samotného úkolu“.

„O vnitřní motivaci mluvíme, když se žák učí proto, že ho zaujalo téma nebo činnost“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 368). Vnitřní motivaci lze tedy posuzovat podle toho „do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probrané téma nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny“ (Kyriacou, 2004, s. 82). Obě tyto definice se shodují v tom, že při vnitřní motivaci žáci pracují, protože sami chtějí.

Při čtení se uplatňují oba typy motivace, a je proto nutné, aby prostřednictvím vnější motivace byla podporována i motivace vnitřní. Baker, Dreher a Guthrie (2000) shrnují deset zásad, které by měly být dodrženy, aby děti byly opravdu motivované a zaujaté ke čtení:

- 1) dobrý jazykový základ (vědomosti),
- 2) pomoc od učitele s jakýmkoliv problémem,

- 3) možnost vzdělávat se při čtení (číst naučné texty),
- 4) hojnost materiálů ke čtení,
- 5) sdílet zážitky s ostatními čtenáři,
- 6) text by měl obsahovat naučné a výchovné souvislosti,
- 7) empatický učitel, který zná slabé i silné stránky svých žáků,
- 8) dostatek času,
- 9) srozumitelné a promyšlené instrukce,
- 10) návaznost mezi školou a domovem.

5.2.1.3 Aktivita vhodná pro nácvik čtení

Ačkoliv čtení je často chápáno jako pasivní činnost, aktivity s ním spojené nebo z něj vycházející mohou aktivizovat žáky, a podnítit je tak k další práci spojené se čtením. Scott a Ytreberg (1991), McKay a Cameron (2010) a Phillips (1994) uvádějí celou řadu činností, které jsou vhodné k podporování dětského čtenářství na 1. stupni základní školy. Použitím těchto pečlivě vybraných aktivit se výuka čtení může stát pro děti pestřejší a zábavnější.

Uvedené činnosti je možné pro přehlednost rozdělit podle fází čtení, ve kterých by bylo nejlepší tyto aktivity zařadit (WETA, 2013):

Název aktivity	Fáze před čtením	Fáze během čtení	Fáze po čtení
doplňování textu	×	✓	✓
seskupování a vyřazování slovíček podle určitého schématu	✓	×	×
vyhledávání informací v textu	×	✓	✓

komparace dvou textů	×	×	✓
chronologické seřazení příběhu	×	✓	×
třídění nebo seskupování informací či slovní zásoby	✓	×	×
vyplňování pracovních listů a tabulek	×	✓	✓
kvízy, skládačky	✓	✓	✓
přiřazování textu k obrázku, nadpisu	✓	✓	×
výběr odpovědi z více nabídek	×	✓	✓
určování pravda – lež odpovědi na otázky	×	✓	✓
tvorba mapy příběhu	×	✓	✓
čtení s partnerem	×	✓	✓
rozhovor	✓	✓	✓
vyprávění, převyprávění, popis	×	×	✓
vysvětlení	×	×	✓
předpovídání	✓	×	×
shrnutí	×	×	✓
vzájemné učení se	×	✓	×
přednes, dramatizace, dialogizace	×	✓	✓
paměťové hry	×	×	✓
TPR aktivity, činnosti podle instrukcí	×	✓	✓
tvorba otázek a odpovědí	×	×	✓

Tabulka 2: Rozřazení aktivit a činností podle fází čtení

Volbou vhodných aktivit a činností, které jsou uvedeny výše a které vycházejí ze zásad výuky anglického jazyka a ze zásad práce s dětmi mladšího školního věku, je možné přispět k vybudování pozitivního vztahu dítěte ke čtení a k anglickému jazyku jako takovému.

6 HYPOTÉZA

Na základě studia teoretických poznatků platných pro výuku anglického jazyka u dětí mladšího školního věku a na základě studia metodologických principů a východisek pro výuku čtení je možné zformulovat předpoklad, že vhodný výběr čtecích aktivit, které děti zaujmou a podnítí k samostatné a efektivní práci s textem, může přispět jednak k rozvoji čtecích dovedností žáků, ale také k posílení jejich kladného vztahu ke čtení i mimo školní prostředí. Praktický výzkum si dále klade za cíl odpovědět na tyto otázky:

Lze cíleně začlenit efektivní čtecí aktivity do běžných hodin AJ?

Jsou žáci na 1. stupni ZŠ schopni správně použít vybrané čtecí aktivity?

Je možné zařadit takové čtecí aktivity, které by žáky náležitě motivovaly?

PRAKTICKÁ ČÁST

1 NÁVRH PROJEKTU

Projekt byl navržen na základě teoretických a metodických poznatků získaných studiem literatury, která se zabývá problematikou čtenářství dětí na 1. stupni základní školy a výukou čtení v anglickém jazyce u dětí mladšího školního věku. Návrh projektu vycházel z podrobného pozorování a prostudování cílové skupiny žáků 5. třídy ZŠ, kteří byli do tohoto projektu zapojeni.

1.1 Závěry z teoretického studia literatury

Závěry z odborné literatury ukazují na skutečnost, že výuka čtení v anglickém jazyce musí odpovídat metodologickým zákonitostem, z nichž k těm nejdůležitějším patří aplikace třífázového modelu čtení, modifikace čtecích činností dle zvláštností dětí mladšího školního věku a náležitá motivace žáků k práci s textem. Pro potřeby praktického výzkumu budou uplatňovány následující zásady:

- Učitel se snaží být dětem ve čtení vzorem, podporuje žáky a pomáhá jim.
- Učivo se předkládá od jednoduchého ke složitějšímu.
- Aktivita by měla splňovat zásadu od známého k neznámému.
- Žáky průběžně motivujeme a podněcujeme jejich zájem o čtení v cizím jazyce.
- Budujeme a podporujeme sebedůvěru žáků v jejich vlastní schopnosti.

- Uplatňujeme zásadu jednoduchosti a přiměřenosti. Učivo předkládáme upravené podle věkových zvláštností a nabytých vědomostí a schopností žáků.
- Upravujeme či vybíráme takové texty, které korespondují s jazykovými schopnostmi či se zájmy dětí.
- Usilujeme o to, aby děti spolupracovaly. Dále u nich rozvíjíme mravní ponaučení plynoucí z textu.
- Při výuce čtení volíme vhodné strategie a vždy usilujeme o naplnění stanovených cílů adekvátním výběrem aktivit a činností.

1.2 Stanovení kritérií pro návrhy aktivit v projektu

Na základě pečlivého studia poznatků z odborné literatury uvedených v teoretické části diplomové práce a na základě pozorování žáků a výuky ve třídě byla navržena kritéria pro výběr aktivit, která splňují dané zásady. Aktivity zaměřené na čtení budou vypracovány tak, že:

- Témata jednotlivých aktivit budou pro děti této věkové skupiny zajímavá.
- Úroveň a náročnost aktivit budeme určovat podle věkových zvláštností, specifických potřeb žáků a jejich dosavadních čtecích dovedností a schopností.
- Aktivity budou po celou dobu pro děti motivující.
- Každá čtecí aktivita bude procházet všemi třemi fázemi čtení (před čtením, během čtení, po čtení).
- V každé aktivitě by se měla objevit neznámá slovíčka či nové gramatické struktury, díky kterým si žáci rozšiřují slovní zásobu či

jazykové dovednosti. Aktivitu se snažíme předkládat vždy na takové úrovni, jež je o trochu vyšší, než je úroveň žáků.

- Bude se postupovat vždy od jednoduchého ke složitějšímu a od známého k neznámému.
- U každé aktivity zaměřené na čtení bude předem znám cíl, ke kterému chceme ve výuce dojít, a tomu bude podřízen i vhodný výběr aktivit.
- Při každé aktivitě by děti měly mít možnost ztotožnit se s danou tematikou.
- Dojde k uplatnění osvojených strategií výuky čtení zaměřených především na lepší porozumění textu.

1.3 Hodnocení projektu

Pro zhodnocení celého projektu budou zpracovány detailní reflexe, které budou zaznamenávat klady a zápory zvolených aktivit během výuky samotnou autorkou diplomové práce. Reflexe budou vycházet z teoretických a metodologických poznatků, pozorování během výuky a postřehů učitelky, která děti běžně učí mimo projekt.

Cílem reflexí bude především náležitá analýza problémů, které se vyskytly během výuky čtení v hodinách anglického jazyka, a dále rozbor práce žáků a míra jejich aktivního zapojení se do výuky.

Míra motivace u dětí bude zjišťována pomocí dotazníků pro děti, které děti vyplní na konci projektu. Dotazník také umožní dětem vyjádřit se k vlastnímu postoji ke čtení v hodinách AJ a posoudit jejich posun ve vztahu ke čtení a anglickému jazyku. Dotazník koresponduje s věkovými zvláštnostmi dětí mladšího školního věku a žáci v něm reagují jednak na hodnotící otázky a jednak na otevřené otázky, ve kterých se vyžaduje stručná odpověď.

Za účelem kvalitnějšího ohodnocení efektivnosti projektu budou analyzovány i výstupy žáků ve formě správného vyplnění pracovních listů a zvládnutí vypracování zadaných úkolů či činností.

2 SOUBOR POZOROVANÝCH JEDINCŮ

Na podkladě vlastního pozorování během následové hodiny i rozhovoru s učitelkou dané třídy byla zpracována stručná charakteristika zkoumaného souboru jedinců a prostředí, ve kterém praktický projekt probíhal.

2.1 Vstup do terénu

Pro uskutečnění projektu vztahujícího se k diplomové práci byla zvolena Základní škola V. Kl. Klicpery Nový Bydžov v Královéhradeckém kraji. V této škole jsem již v minulosti vyučovala v rámci specializační praxe, a díky tomu jsem byla obeznámena jak s chodem školy, tak se žáky, kteří budou do projektu zapojeni.

Základní škola V. Kl. Klicpery Nový Bydžov je maloměstská škola, kterou v současnosti navštěvuje 300–350 žáků. Cílem školy je profilovat se jako dvouparalelní škola. Areál se všemi budovami školy se nachází v centru Nového Bydžova. Škola je částečně zaměřena na sportovní aktivity a kurzy výpočetní techniky.

Projekt probíhal v 5. ročníku, a to pouze v jedné ze dvou skupin žáků rozdělených na výuku cizího jazyka. Po rozhovoru s učitelkou jsem zjistila, že výuka čtení v anglickém jazyce probíhá vždy pouze jako součást klasické hodiny, a to většinou ve formě čtení článku z učebnice na určité téma či zpracovávání gramatické struktury. Celé hodiny zaměřené na podporování čtení v hodinách cizího jazyka se v této skupině žáků nevyučují.

2.2 Zkoumaný soubor jedinců

Projekt byl uskutečněn s žáky 5. tříd ZŠ V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově. Žáci z těchto tříd (5. A, 5. B) jsou rozděleni na výuku anglického jazyka do dvou skupin. Skupina, kde probíhal projekt, čítala sedmnáct dětí a lze tvrdit, že patřila k té lepší skupině žáků, co se týče vědomostí, jazykových schopností a dovedností. Ze sedmnácti dětí byly dívky zastoupeny zhruba v třetinovém počtu, tedy v počtu šest dívek. Chlapců bylo ve skupině jedenáct.

Ačkoli patřila skupina k té lepší, jednalo se o heterogenní třídu a výkony žáků byly někdy dosti rozdílné. Ve třídě bylo několik žáků, kteří se zúčastňují i jazykových soutěží na regionální úrovni a jejich úroveň jazykových dovedností a vědomostí byla nad míru očekávání. Avšak ve skupině se vyskytovali i jedinci, jejichž studijní výsledky byly spíše negativní a aktivita v hodinách pasivní. Tito jedinci měli potíže s jednoduchými sděleními v angličtině, s porozuměním jak psanému, tak mluvenému slovu a jejich slovní zásoba byla nedostačující.

Žáci se učí anglický jazyk povinně od třetího ročníku základní školy. Hodinová dotace pro výuku cizího jazyka v 5. třídě je tři hodiny týdně. Výuka probíhala vždy v pondělí, úterý a pátek v ranních hodinách.

3 PRŮBĚH PROJEKTU

Projekt se uskutečnil ve školním roce 2012/2013, v měsíci březnu, tedy v „měsíci čtenářů“. Výzkum byl včleněn do rámce běžné výuky. Výuka probíhala v pravidelných intervalech, vždy v pondělí od 7:55–8:40. Jednalo se pokaždé o celou vyučovací jednotku v rozsahu 45 minut. Návštěvu školy opakovaně v pondělí jsem zvolila po domluvě s učitelkou, kdy jsme společně došly k závěru, že touto pravidelností docílíme u dětí větší připravenosti na společné hodiny čtení. Děti tak získaly návyk, že vždy v pondělí bude celá ranní hodina angličtiny zaměřená na výuku čtení v anglickém jazyce. Na základě studia odborné literatury a na základě poznatků z metodologie byly navrženy tři přípravy na vyučovací hodiny, které byly zaměřeny na podporování čtenářství a čtení v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy.

Rozvržení témat hodin bylo následující:

1. HODINA: Téma „komiks“; zaměření na čtení s porozuměním hlavní myšlenky textu i detailu, seznámení se s formou komiksu, zpracování vlastního příběhu ve formě komiksu.
2. HODINA: Téma „dopis příteli“; zaměření na porozumění hlavní myšlenky textu i detailu, zvládnutí porozumění dopisu a sestavení krátké odpovědi ve formě dopisu, rozvíjení zájmu o čtení skrz zvědavost a zapojení osobní zkušenosti.
3. HODINA: Téma „pohádka podle mého přání“; zaměření na porozumění hlavní myšlenky textu i detail, zvládnutí vytvoření vlastního jednoduchého příběhu podle předložené šablony, podpoření čtení skrz zvědavost dětí.

3.1 HODINA 1

Téma: *Komiks „The Beauty and the Beast“*

Cíle: Žáci se seznámí s příběhem ve formě komiksu, budou vědět, jak s komiksem pracovat. Žáci budou schopni porozumět hlavní myšlence příběhu a zvládnou zpracovat vlastní jednoduchý příběh ve formě komiksu.

Jazykové dovednosti: Rozvoj čtecích dovedností se zaměřením na porozumění hlavní myšlence textu. Rozšíření slovní zásoby. Upevnění gramatické struktury *there is/there are* a zopakování starší slovní zásoby.

Mimojazykové dovednosti: Rozvoj představivosti. Rozvoj morálních hodnot. Vcítění se do hlavních postav příběhu. Povzbuzení kladné motivace žáků ke čtení a k výuce anglického jazyka.

Jazyk určený k osvojení: Neznámá slovíčka z komiksu – *beauty, beast, prince, castle, cry, hurt, die, give, tired, cold*.

Jazyk již osvojený: Pokyny, povely, *present simple tense*, vazba *there is/there are*, sloveso *want to*, sloveso *can*.

Pomůcky: komiks s Garfieldem (formát A4), pracovní list – komiks s prázdnými bublinami (17x), obrázky krásky a zvířete a dalších neznámých slovíček, text s komiksem Kráska a zvíře (17x), tabule, křídly, lepicí guma, sešit, psací potřeby.

Počet dětí: 17

3.1.1 POPIS HODINY 1

Fáze 1: Úvodní motivace. Komiks s kocourem Garfieldem (velmi stručný a krátký). Pomocí otázek představit dětem komiks, jak vypadá jeho struktura, kde je umístěn text a jak se čte. Zjistit, zda děti mají rády komiksy.

Do you know what is it? Do you know any comics? Do you read comics? What do you read in this picture? Where is the text? Do you like comics?

Cíl: Navození tématu hodiny – komiks. Děti se seznámí s formou komiksu.

Fáze 2: Učitel napíše na tabuli název „The Beauty and the Beast“, popřípadě ho přeloží (Kráska a zvíře). Pod názvy připevní zvětšené obrázky krásky a zvířete, děti by samy měly uhádnout význam obrázků. Na tabuli dále vypíše slovíčka, která by žákům mohla dělat problémy při čtení textu (*beauty, beast, prince, castle, cry, hurt, die, give, tired, cold*). Společně s dětmi si je představí či zopakují a procvičí si výslovnost.

Cíl: Připravenost žáků na četbu textu z hlediska tématu i slovní zásoby.

Fáze 3: Učitel rozdá text (viz příloha 1). Učitel napíše na tabuli otázku a možné odpovědi. Děti si pro sebe text přečtou a snaží se vybrat správnou odpověď.

Why does the Beast change to the prince?

a) Because the Beast is dying.

b) Because the Beauty loves roses.

c) Because the Beauty loves the Beast.

Cíl: Děti uplatňují čtení zaměřené na pochopení hlavní myšlenky příběhu.

Fáze 4: Po přečtení textu pro celkové porozumění následuje druhé čtení zaměřené na detaily, abychom měli jistotu, že děti skutečně příběhu porozuměly. Učitel vyzve děti, aby v textu našly tyto informace:

How many characters are in the story? What is on the table? Is the Beast bad? Is the Beauty happy at the castle? Does the Beauty come back from the home?

Děti si odpovědi zkontrolují nejprve se spolužákem, potom společně s učitelem na tabuli.

Cíl: Děti rozvíjejí detailní čtení zaměřené na porozumění dílčích informací, které vyhledají v příběhu.

Fáze 5: Učitel na konec položí jednu osobní otázku, aby měly děti možnost ztotožnit se s příběhem. Učitel tím podněcuje děti k zamyšlení nad tím, co právě četly. Tato fáze probíhá v češtině.

„Co asi udělal princ, že byl zakletý do zvířete? Do čeho byste nechtěly být zakleté vy, děti?“

Cíl: Zajištění smysluplnosti čtení. Děti mají možnost ztotožnit se s příběhem.

Fáze 6: Učitel přidělí dětem jednotlivé role tak, aby si příběh přečetly s důrazem na ztvárnění rolí, mohou měnit hlasy, přizpůsobovat svoje čtení příběhu.

Cíl: Žáci jsou schopni přečíst daný text, se kterým už jsou seznámeni. Čtení pro zábavu. Žák uplatňuje ve svém projevu emoce, učí se být empatický.

Fáze 7: Děti se sami stanou „tvůrci“ komiksu. Učitel dětem rozdá pracovní list se skutečně krátkým a jednoduchým komiksem, kde jsou vynechané některé bubliny (viz příloha 2). Děti mají za úkol dopsat krátké

odpovědi či reakce do těchto bublin podle vlastního uvážení. Mohou spolupracovat ve dvojicích.

Cíl: Děti jsou motivované k vytvoření vlastní verze příběhu. Vytváříme smysl pro celou aktivitu.

Fáze 8: Výměna komiksů po třídě, aby měl každý možnost přečíst si výtvar spolužáků. Aby děti opravdu četly, mají za úkol zjistit, který komiks spolužáka se nejvíce přiblížil jejich verzi. Učitel se jich poté ptá. Ukončení hodiny. Zhodnocení. Reflexe a sebereflexe.

Cíl: Žák chápe smysl svojí práce. Dokáže ohodnotit sebe i své spolužáky.

3.1.2 Reflexe hodiny 1

Fáze 1:

Na začátku hodiny jsem dětem položila otázku, zda čtou rády. Poctivě se přihlásilo celkem deset dětí ze sedmnácti, zbylých sedm žáků byli převážně chlapci, které to ke čtení moc netáhne. Dále jsem se zeptala, zda znají četbu ve formě komiksu a jestli je rády čtou. Všichni žáci odpověděli kladně, a dokonce jmenovali své oblíbené komiksy. Většina se shodla na tom, že komiksy se objevují i v jejich učebnicích anglického jazyka. Toto úvodní seznámení s formou komiksu a jeho literární funkcí bylo zaměřeno na opakování již osvojených poznatků.

Po předložení ukázky komiksu s kocourem Garfieldem mi většina dětí potvrdila, že tuto postavu znají a mají ji rády. Dětem jsem dále osvětlila, že na konci hodiny se i my sami staneme tvůrci komiksu a ony budou moci vytvořit komiks s kocourem Garfieldem. Tato myšlenka děti nadchla a všechny ji přijaly velice kladně a s očekáváním. Navození tématu hodiny se tedy podařilo.

Materiál, který byl v této úvodní fázi představen, byl pro děti něčím, co znají a čemu se rády věnují. Zahájení hodiny proto povzbudilo děti do další práce a posílilo jejich jistotu při práci s tématem, kterým se měly zabývat.

Fáze 2:

V další fázi jsem chtěla navodit téma textu, který budeme číst, proto jsem na tabuli napsala název „The Beauty and the Beast“ a nalepila jsem pod název obrázek. Děti odvozovaly název ze slova *Beauty*, kdy se dohadovaly o tom, že slovo má něco společného se slovem *krása*. Poté si samy odvodily, že budeme číst text *Kráska a zvíře*, přičemž hlavní postavy byly i na obrázcích. Odvození názvu bylo pro děti úkolem, o kterém společně přemýšlely a který nakonec společně vyřešily. I když jim zřejmě ke splnění úkolu pomohl i fakt, že tuto pohádku znají z mateřského jazyka, byly potěšeny, že úkol vyřešily.

Na tabuli jsem vypsala slovíčka, která se objevovala v textu a mohla by dětem dělat problémy při porozumění textu. Pomocí návodných otázek jsem zjišťovala, zda slovíčka znají nebo jsem jim těmito otázkami slovíčka připomenula. Důraz byl kladen na správnou výslovnost, a děti tak měly možnost zopakovat si jak grafickou, tak mluvenou podobu slovíček. Žáci tak byli připraveni na četbu z hlediska tématu i slovní zásoby.

Fáze 3:

Po seznámení s tématem a slovní zásobou si děti rozdaly text s komiksem *Kráska a zvíře*. Za úkol měly potichu si přečíst text a vyhledat odpověď na základní otázku, kterou jsem jim vypsala na tabuli i s různými možnostmi odpovědi. Již v této fázi se daly rozeznat rozdíly v jazykové úrovni žáků, kdy pár jedinců přelétlo text a hned vědělo odpověď, a naopak některým žákům dělalo porozumění textu problém. Rychlejšími žákům jsem naznačila, aby zatím s odpovědí počkali, pomalejší žáky jsem povzbudila k důkladnému

čtení a eventuálně jim poskytla nápovědu, pokud to bylo nutné. Nakonec všichni zvolili správnou odpověď, a prokázali tak, že textu porozuměli. V této fázi děti uplatnily čtení zaměřené na pochopení hlavní myšlenky textu. Úspěšné zvládnutí letmého čtení bylo podpořeno předchozí přípravou, ve které došlo k aktivizaci slovní zásoby a povědomí dětí o tématu této pohádky, a také záměrným nácvikem tohoto způsobu čtení, které děti běžně v hodinách AJ nacvičují.

Fáze 4:

Po prvním přečtení textu měly děti za úkol přečíst si text znovu a zaměřit se již na vyhledávání detailních informací, abych měla jistotu, že opravdu textu porozuměly. Problém vyvstal hned u první otázky, kdy se mě děti ptaly, zda se zvíře a princ počítají jako jedna osoba nebo jako dvě různé. Tento rozpor jsme si vzápětí vysvětlili a všichni dobře spočítali, kolik postav obsahoval příběh. Další otázky jim taktéž nečinily problémy. Také detailní čtení je dovednost, kterou děti již znaly z předchozích hodin. V případě komiksu jim ke správným odpovědím dopomohl fakt, že se v příběhu už orientovaly a s pomocí obrázků si správné řešení odvodily.

Fáze 5:

Ještě před samotným hlasitým čtením příběhu měly děti možnost ztotožnit se s příběhem. Za pomoci otázek byly vedeny k tomu, aby o příběhu přemýšlely, ztotožnily se s postavami a snažily se vymýšlet co nejkreativnější odpovědi. Žáci by nechtěli být zakletí např. do žáby či květiny. A zakletí by byli především proto, že doma neuklízejí či neplní domácí úkoly. Použití češtiny bylo v této fázi nutné proto, aby děti měly možnost své názory vyjádřit a aby omezená slovní zásoba nebyla překážkou pro sdělení jejich pocitů a nápadů.

Fáze 6:

V okamžiku, kdy jsem žákům oznámila, že rozdělím role a každý bude číst svoji postavu, do které bude moci promítnout charakter postavy a bude moci měnit hlas, zájem byl obrovský. Číst chtěl doslova každý. Text jsme četli několikrát a snažili jsme se, aby každý ze třídy četl alespoň jednou. Děti se ovšem hlásily vícekrát, i když jsem jim řekla, že se musí vystřídat všichni, a ať se přihlásí, kdo ještě nečetl. Lze tedy říci, že čtení rolí v příběhu žáky neuvěřitelně motivovalo a bavilo je. Cílem této fáze nebylo procvičení správného čtení a výslovnosti, ale uvolněné ztvárnění příběhu, které by završilo příjemnou atmosféru a pozitivní přístup dětí ke čtení.

Fáze 7:

Po četbě jsem chtěla žákům ukázat, že i oni sami se můžou stát tvůrci komiksu. Rozdala jsem jim připravené kopie komiksu s kocourem Garfieldem, kde byly prázdné bubliny, a děti tak mohly doplňovat text či citoslovce do bublin, a tvořit tím vlastní příběh. Žáci pracovali v družném hovoru, domlouvali se se spolužáky nebo žádali o radu, pokud neznali nějaké slovíčko, které chtěli použít v textu. Většina se ptala, zda si budeme na konci komiksy číst. Vzhledem k tomu, že žáci měli možnost věnovat se činnosti, která pro ně byla změnou a která vedla ke konkrétnímu cíli, všichni do jednoho k této aktivitě přistupovali s opravdovým nadšením.

Fáze 8:

Po dokončení psaní příběhů žáci opustili svá místa a měli možnost přečíst si komiks svých spolužáků. Každý zanechal komiks na své lavici. Děti měly za úkol zjistit, kdo se nejvíce přiblížil jejich napsané verzi a posoudit, který komiks se jim nejvíce líbil. Žáci dokázali ohodnotit sebe i své spolužáky.

Dětem bylo na konci líto, že už hodina končí a že si nemohou ještě dále pročítat komiksy a tvořit nové.

3.1.3 Závěr hodiny 1:

Cílem hodiny bylo seznámit žáky s příběhem ve formě komiksu a procvičit čtení zaměřené na porozumění hlavní myšlence i detailům, a to především takovým způsobem, aby se čtení pro žáky stalo zábavnou činností. Z aktivního přístupu dětí ke všem úkolům, ze správných reakcí na otázky zaměřené na porozumění textu a především ze zaujatého zpracovávání jejich vlastního příběhu (viz příloha 3) lze odvodit, že tento cíl byl splněn.

Z hlediska rozvoje jazyka měli žáci možnost obohatit si slovní zásobu o nová slovíčka související s článkem (beauty, beast, prince, castle, cry, hurt, die, give, tired, cold). Při tvorbě vlastních komiksů žáci některá slovíčka a gramatické struktury hned využili (např. present simple tense, vazba there is/there are, slovesa want to, can).

Posílení vnitřní motivace žáků ke čtení bylo dosaženo tím, že:

- děti mají rády komiksy,
- pomocí návodných otázek a čtením v roli měly děti možnost ponořit se do příběhu,
- dopracováním komiksů uplatnily děti svou tvořivost,
- při práci na svých příbězích děti mohly spolupracovat,
- děti mohly sdílet svůj příběh s ostatními,
- jednotlivé činnosti v hodině vedly k tomu, aby žáci ve všech úkolech uspěli.

3.2 HODINA 2:

Téma: „*Dopis příteli*“

Cíle: U žáků rozvíjíme zájem o čtení skrze zapojení osobní zkušenosti. Posilujeme emoce žáků. Žáci budou schopni porozumět dopisu a zvládnout zpracovat krátkou odpověď ve formě dopisu a podle porozumění textu i výtvarně zpracovat podobiznu mimozemšťana.

Jazykové dovednosti: Rozvoj čtecích dovedností se zaměřením na porozumění hlavní myšlenky textu, ale i na detailní čtení. Osvojení si nové slovní zásoby. Procvičení používání slovesa *have got*. Tiché čtení s porozuměním.

Mimojazykové dovednosti: Žák získá dovednosti z oblasti poštovníctví. Rozvíjíme u žáků tvořivé myšlení. Žák sdílí své pocity a emoce s ostatními spolužáky. Povzbuzení zájmu o téma skrze zvědavost. Využití výtvarných dovedností žáků.

Jazyk určený k osvojení: *letter, envelope, stamp, address, postcard, name, street, town.*

Jazyk již osvojený: *present simple tense, parts of the body, colours, časování sloves want to, need, can, have got.*

Pomůcky: čepice a brašna pošťáka, dopisy pro děti s textem uvnitř a známkou nvrchu (17x), tabule, křídý, sešit, psací potřeby, lepicí guma, prázdné papíry formátu A4 (17x), pastelky.

Počet dětí: 17

3.2.1 POPIS HODINY 2

Fáze 1: Motivace – přišla pošta z Anglie. Učitel si zahraje na pošťáka (hra v roli s čepicí a brašnou s dopisy). Vyndá jeden dopis a ptá se dětí, snaží se odvodit téma hodiny otázkami.

What is it? What do you need when you want to sent a letter? Where do you write the address? Where do you stick the stamp? How do you start a letter? How do you finish your text?

Na tabuli „pošťák“ načrtne obálku a vyznačí vše, co by tam nemělo chybět (*letter, postcard, envelope, stamp, address, name,...*).

Cíl: Navození tématu hodiny, seznámení žáků se slovní zásobou. Příprava žáků na další práci.

Fáze 2: *Are you curious who writes to you?* „Pošťák“ vyndává dopisy a vyvolává přitom žáky, ptá se jich na jejich jméno, příjmení, aby dopis předal do správných rukou. Učitel v roli se po rozdání dopisů rozloučí a vystoupí z role.

Cíl: Navození správné atmosféry, aby se žáci ponořili do práce. Namotivování žáků. Žáci si upevní osvojenou slovní zásobu.

Fáze 3: Učitel vyzve děti, aby otevřely dopis (viz příloha 4), prohlédly si ho, přečetly a odpověděly na jednu jedinou otázku, a to:

„Who writes to you?“

Cíl: Čtení se zaměřením na pochopení celkového obsahu dopisu.

Fáze 4: Učitel na tabuli vypíše otázky a vybídne děti, aby na ně v textu našly odpovědi. Kontrola se spolužákem ve dvojici.

Where does Alphamix live? Has he got any pet? How many arms has he got? Does he like the Czech Republic? What does he want? What's the name of his pet?

Cíl: Detailní čtení zaměřené na porozumění konkrétním informacím v dopise.

Fáze 5: Učitel nakonec položí osobní otázky, aby měly děti možnost ztotožnit se s dopisem. Učitel tím podněcuje děti k zamyšlení o tom, co právě četly. Tato fáze probíhá v češtině.

„Co se vám v dopise líbilo? Chtěli byste dostat další dopis? Jak asi vypadá vesmírná pošta? Jak se k nám asi dopis z vesmíru dostal? Posíláte vy sami někomu dopisy?“

Cíl: Přesah učiva do běžného života žáků. Sdílení osobní zkušenosti žáků s ostatními.

Fáze 6: Rozdělení žáků do dvojic. Společně mají za úkol přeložit krátký text dopisu do českého jazyka. Kontrola společně s ostatními.

Cíl: Žáci tvoří smysluplnou odpověď, která je v návaznosti na porozumění a překlad textu. Vcítí se do problému pisatele a adekvátně reagují. Spolupracují.

Fáze 7: Nakreslení mimozemšťana Alphamixe podle popisu v textu. Zjišťujeme porozumění textu.

Cíl: Žáci rozvíjejí jazykové dovednosti – především čtení s porozuměním. Žáci využívají svých výtvarných dovedností ke kontrole porozumění textu. Uplatňují a rozvíjejí svoji fantazii. Vytváříme smysl pro celou aktivitu.

Fáze 8: Výstava výkresů dětí na nástěnce (viz příloha 5). Závěrečné popovídání si nad pracemi – kdo se nejbližně přiblížil podobě Alphamixe podle popisu? Ukončení hodiny. Reflexe a sebereflexe. Zhodnocení.

Cíl: Žák chápe smysl svojí práce. Dokáže ohodnotit sebe i své spolužáky.

3.2.2 Reflexe hodiny 2

Fáze 1:

Již se zvoněním na hodinu jsem do třídy přišla s pošťáčkou čepicí a brašnou. Děti reagovaly smíchem, ale zároveň byly zvědavé, co bude následovat a proč jsem tak oblečená. Pomocí rekvizit se žáci okamžitě dovítíli tématu hodiny. Děti se s výstupem učitele v roli předtím nesetkaly. Byl to pro ně nový prvek, který dopomohl k upoutání pozornosti žáků a k jejich větší motivaci.

Po úvodním přivítání jsem vyndala jeden dopis a ptala se dětí, na co bychom neměli zapomenout, když chceme poslat dopis. Zopakovali jsme si touto formou slovní zásobu. Žáci si slovíčka lépe zapamatovali kvůli zapojení více smyslů do výuky, kdy slyšeli slovíčko ode mne, viděli ho napsané na tabuli a ještě si ho názorně spojili s reálným předmětem (dopisem). Důraz byl kladen na správnou výslovnost, a děti tak měly možnost zopakovat si jak grafickou, tak mluvenou podobu slovíček. Žáci tak byli připraveni na četbu z hlediska tématu i slovní zásoby.

Fáze 2:

Po seznámení se s novou slovní zásobou a zopakování starší slovní zásoby jsem se dětí zeptala, zda jsou zvědavé, kdo jim píše. Žáci souhlasně kývali hlavou a někteří si začali dokonce tipovat, kdo je pisatelem. Podpořila jsem je v jejich tipování, abych tím více rozvíjela jejich představivost.

Postupně jsem začala dopisy vyndávat a vyvolávat děti. Při předání jsem se jich zeptala na kontrolní otázku, abych věděla, že jsem předala dopis správné osobě. Tímto si žáci upevnili slovní zásobu, kterou jsme předtím

procvičovali, navíc měli na tabuli stále slovíčka vypsaná, aby i slabší žáci měli možnost uspět. Po rozdáni dopisů jsem se rozloučila s dětmi a vystoupila z role pošťáka tím, že jsem odložila brašnu a čepici. Žáci se ihned dovtípili změny a spontánně mě někteří znovu pozdravili. Hrou v roli se mi podařilo navodit ve třídě správnou atmosféru, aby se děti ponořily plně do práce.

Fáze 3:

Po otevření dopisu měly děti za úkol odpovědět na jedinou otázku – kdo jim píše. Nestačila mi však pouze odpověď *Alphamix*, kterou děti vyčetly ze závěru dopisu – z podpisu. Chtěla jsem vědět, kdo Alphamix je. Touto otázkou jsme prokázali, že děti čtou text se zaměřením na pochopení celkového obsahu dopisu, nikoliv na hledání detailní informace. Úspěšné zvládnutí letného čtení bylo podpořeno předchozí přípravou, při které došlo k aktivizaci slovní zásoby, a také záměrným nácvikem tohoto způsobu čtení, který děti běžně v hodinách AJ nacvičují a který jsme společně absolvovali i minulou vyučovací hodinu.

Fáze 4:

Po letném přečtení textu jsem dětem na tabuli vypsala otázky a vybídla jsem je, aby na ně v textu našly odpovědi. Děti se znovu začetly do dopisu, tentokrát pozorněji. Někteří slabší jedinci měli problém s vybavením si starší slovní zásoby, takže jsem k nim přistoupila a pomohla jim s překladem, aby i oni měli šanci uspět a nalézt odpovědi na otázky. Cílem bylo čtení zaměřené na hledání detailních informací v textu. Díky správným odpovědím jsem si ověřila, že děti dopisu porozuměly. Také detailní čtení je dovednost, kterou děti již znaly z předchozích hodin a procvičovali jsme ji společně i minulou vyučovací hodinu.

Fáze 5:

Po kontrole správných odpovědí měly děti možnost ztotožnit se s dopisem. Za pomoci otázek byly vedeny k tomu, aby o dopisu přemýšlely, ztotožnily se s pisatelem a snažily se vymýšlet co nejkreativnější odpovědi. Žáci by rádi dostali další dopis. Tento fakt byl pro mě signálem, že je tato činnost bavila a naplňovala a nebrali ji jenom jako nudné čtení. Rozvoj představivosti probíhal u otázky, jak se k nám asi dopis dostal. Odpovědi byly zajímavé, nejčastěji prý raketou či teleportem. Použití češtiny bylo v této fázi nutné proto, aby děti měly možnost své názory vyjádřit a aby omezená slovní zásoba nebyla překážkou pro sdělení jejich pocitů a nápadů.

Fáze 6:

Po diskuzi jsem žáky rozdělila do dvojic a za úkol měli přeložit společně se spolužákem krátký text dopisu do českého jazyka. Kontrola probíhala nejprve ve dvojici, posléze i společně s celou třídou. Děti měly možnost na úkolu spolupracovat s kamarádem. Tímto faktem byla posílena jejich šance na úspěch, a tím získávaly pozitivnější vztah k angličtině.

Fáze 7:

Abych se utvrdila v tom, že děti porozuměly textu správně, měly za úkol nakreslit mimozemšťana Alphamixe podle popisu, který se nacházel v dopise. Žáci si museli znovu letmo přečíst text a vyhledat popis Alphamixe, aby ho podle návodu namalovali. Cílem aktivity bylo rozvíjení jazykových dovedností (především čtení s porozuměním a čtení zaměřené na detail), rozvíjení výtvarných dovedností ke kontrole porozumění textu, ale i rozvíjení fantazie žáků, jelikož popis nebyl úplný, a žáci tak měli v některých detailech možnost vlastního výběru, jak postavu Alphamixe ztvární.

Někteří žáci se úkolu zhostili s chutí a nadšením, jiní se zdráhali a kreslit se jim nechtělo. Tito žáci mi posléze sdělili, že se neradi výtvarně vyjadřují, protože si v této činnosti nedůvěřují. Z poznatků teoretické literatury z výtvarné oblasti je možno říci, že se u těchto žáků již projevila krize dětského výtvarného projevu, která nastupuje u dětí právě v tomto období. Ačkoli u dětí nastala tato potíž, nakonec malovaly všechny a také všechny svůj výkon ukázaly ostatním spolužákům při závěrečné reflexi.

Fáze 8:

Po dokončení malování podobizny Alphamixe žáci opustili svá místa a měli možnost zhlédnout výtvary svých spolužáků. Každý vystavil svůj výkres na koberec. Děti si obrázky prohlížely a měly za úkol zjistit, kdo se nejvíce přiblížil pravé verzi Alphamixe, a posoudit, které dílo se jim nejvíce líbí a proč. Žáci dokázali ohodnotit sebe i své spolužáky.

3.2.3 Závěr hodiny 2:

Cílem hodiny bylo seznámit žáky s textem ve formě dopisu a procvičit čtení zaměřené na porozumění hlavní myšlence i detailům, a to především takovým způsobem, aby se čtení pro žáky stalo zábavnou činností. Z aktivního přístupu dětí ke všem úkolům, ze správných reakcí na otázky zaměřené na porozumění textu a především ze zaujatého zpracování jejich vlastní podobizny mimozemšťana Alphamixe (viz příloha 5) lze odvodit, že tento cíl byl splněn.

Z hlediska rozvoje jazyka měli žáci možnost obohatit si slovní zásobu o nová slovíčka související s prostředím pošty (letter, envelope, stamp, address, postcard, name, street, town). Při tvorbě vlastních výtvarných děl, kdy děti musely malovat podobiznu mimozemšťana podle popisu v textu, žáci hned využili osvojení si některých slovíček a gramatických struktur (např. present simple tense, časování slovesa have got, parts of the body, colours).

Posílení vnitřní motivace žáků ke čtení bylo dosaženo tím, že:

- pomocí návodných otázek jsme podnítili dětskou zvědavost,
- děti si osvojily dovednosti z prostředí pošty,
- děti se ponořily do příběhu skrze emoce,
- vytvořením odpovědi na dopis děti prokázaly svoje jazykové znalosti,
- vytvořením podobizny Alphamixe uplatnily děti svoji tvořivost a prokázaly porozumění textu,
- děti mohly sdílet svůj výtvar s ostatními,
- jednotlivé činnosti v hodině vedly k tomu, aby žáci ve všech úkolech uspěli.

3.3 HODINA 3:

Téma: „*Popletená pohádka podle mého přání*“

Cíle: Žáci se seznámí s příběhem ve formě pohádky, kde budou muset doplnit chybějící slova. Žáci budou vědět, jak mají pracovat s textem. Žáci budou schopni porozumět hlavní myšlence příběhu a zvládnou zpracovat vlastní jednoduchý příběh podle předložené šablony.

Jazykové dovednosti: U žáků rozvíjíme komunikativní kompetence. Žáci si osvojí metody tvořivého čtení a psaní. Posilujeme čtení s porozuměním na celek i detail. Písemnou formou opakujeme osvojené znalosti. Zopakování starší slovní zásoby.

Mimojazykové dovednosti: Žáci spolupracují, dokážou naslouchat jeden druhému a uplatnit svoji tvořivost. Povzbuzení kladné motivace žáků ke čtení.

Jazyk určený k osvojení: Once upon a time, unhappy, sloveso give, sloveso meet, happily ever after.

Jazyk již osvojený: vazba there is/are, present simple tense, sloveso can, slovíčka z textu.

Pomůcky: lístečky s podstatnými jmény, přídavnými jmény a slovesy z příběhu (5x), text příběhu s vynechanými mezerami (17x), text se slovní zásobou na doplnění (17x), tabule, křídly.

Počet dětí: 17

3.3.1 POPIS HODINY 3

Fáze 1: Úvodní motivace na téma „popletený den“. Hra učitelky v roli. Rozhovor na téma chyba v rámci hesla – chyba může být i prospěšná, nebát se dělat chyby, chybami se člověk učí (vědci a jejich objevy vzniklé z chyb, nebát se dělat věci jinak než ostatní). Chyba může i pobavit.

Cíl: Motivování žáků, vtáhnout žáky do tématu. Rozvoj komunikativních kompetencí v rámci diskuze. Práce s chybou. Navození hravé atmosféry.

Fáze 2: Procvičování slovní zásoby (podstatná jména, přídavná jména a slovesa, která se objevují v pohádce). Žáky rozdělíme na skupinky. Rozřazují slova na lístečcích do tří skupin. Vypsát na tabuli slova do skupin pro kontrolu, upevnit si jejich význam.

Cíl: Žáci si procvičí a upevní slovní zásobu. Žáci dokážou roztřídit slova podle porozumění do skupin podle slovních druhů. Přípravení žáků na četbu z hlediska slovní zásoby.

Fáze 3: Učitel rozdává článek s mezerami v textu – vynechanými slovy (viz příloha 6) a pracovní list s možnostmi – slovy, které budou děti doplňovat

do mezer (viz příloha 7). Rozebere návodnými otázkami článek a zadá instrukce. Učitel upřesní budoucí práci s textem. Děti vyplní zadání podle sebe.

What must we do with this text? What do you fill in the gap? What belongs to the first gap? Which words do you fill there?

Cíl: Žáci porozumějí instrukcím, na jejichž základě budou tvořivě vyplňovat text. Žáci uplatní osvojení si slovní zásoby čtením textu. Děti jsou motivované k vytvoření vlastní verze příběhu.

Fáze 4: Žáci si navzájem ve dvojicích/skupinkách vymění texty a přečtou si vytvořenou pohádku od spolužáka/ků (viz příloha 8). Učitel prochází mezi žáky, vstupuje do skupinek a průběžně se otázkami žáků ptá na celkové i detailní porozumění textu.

Cíl: U žáků dochází k rozvíjení angažovaného čtení s porozuměním díky motivujícímu textu spolužáka. Děti rozvíjejí detailní čtení zaměřené na porozumění dílčím informacím, které vyhledají v příběhu.

Fáze 5: Osobní rozhovor s žáky. Tato fáze probíhá v češtině. Učitel klade otázky:

Jak se vám to líbilo? Bavilo vás to? Co kdo napsal vtipného? Chce se někdo podělit o svůj příběh s celou třídou? Měl někdo stejný příběh/stejného hrdinu...?

Vystavení textů na nástěnku, aby si je každý mohl přečíst, pokud bude chtít. Ukončení hodiny. Shrnutí, reflexe a sebereflexe.

Cíl: Žáci si rozvíjejí komunikativní kompetence. Rozhovorem prokážou porozumění dané aktivitě. Umí prezentovat svoji tvorbu. Zajištění smysluplnosti čtení. Žák chápe smysl svojí práce. Dokáže ohodnotit sebe i své spolužáky.

3.3.2 Reflexe hodiny 3

Fáze 1:

Pro tuto hodinu jsem zvolila motivaci v podobě popletené osoby paní učitelky, kdy jsem v úvodu hodiny začala říkat nesmysly a vše se mi pletlo (např. Všichni už jsme po obědě, ale máme teď opět hodinu matematiky. Nebudeme ji mít dlouho, protože sice svítí sluníčko a rostou venku sněženky, ale příští týden budeme slavit Vánoce. Pověz mi, Aničko, co si přeješ k Vánocům? – ve skutečnosti bylo ráno, hodina anglického jazyka, obloha byla oblačná, venku ležel sníh, za týden měly přijít Velikonoce a na dárek jsem se ptala Honzíka). Ze začátku na mě děti hleděly a nechápaly, ovšem pak se začaly smát. U všech jsem si okamžitě získala pozornost. Každý žák čekal, co bude následovat. Děti pochopily, že celá hodina bude popletená. Začali jsme se bavit na téma, kdy se dětem stalo, že něco popletly, co to bylo, atd.

Tímto úvodním rozhovorem došlo k efektivnímu vtažení žáků do tématu a namotivování je k další práci. Ve třídě se rozhostila hravá atmosféra, která podpořila motivaci žáků.

Fáze 2:

V další fázi jsem děti rozdělila do skupinek po třech, kdy měly za úkol roztřídit kartičky se slovíčky podle slovních druhů na tři skupinky – podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Cílem bylo zopakování si starší slovní zásoby. Žáci byli díky této aktivitě připraveni na četbu pohádky z hlediska slovní zásoby. Ve skupinkách si děti vzájemně pomáhaly, spolupracovaly a doplňovaly se. Silnější jedinci pomáhali slabším, a ti slabší tak díky spolupráci se spolužáky zažili pocit úspěchu. Děti se také mohly kdykoliv obrátit na mne s dotazem, pokud neznaly význam určitého slovíčka. Kontrola proběhla společně, kdy si žáci ověřili, zda zařadili slovíčka do správné skupiny.

Fáze 3:

Každý žák dostal pracovní list s pohádkou, do které měl vyplňovat podle příslušných čísel určitou slovní zásobu podle svého uvážení. Nejprve jsme si společně s žáky vysvětlili, jak budou s textem pracovat. Žáci velice rychle pochopili smysl aktivity. Pár jedinců mělo problém s tím, zda do mezer mohou opravdu doplňovat cokoliv, aniž by to dávalo smysl. Vysvětlila jsem jim, že je to opravdu tak, aby se nebáli, že v tomto případě to nikdo nemůže mít špatně. Tato myšlenka se dětem velice zalíbila a nadšeně začaly pracovat. Po třídě se rozhostil družný polohlasný hovor, který byl signálem, že děti jsou pro práci zaujaté a chtějí se dělit o svoje prožitky s kamarády. Občas se z lavic ozýval i smích, když děti tvořily svůj vlastní příběh a smály se nad myšlenkou, kterou zrovna vytvořily.

V této fázi děti uplatnily čtení zaměřené na pochopení hlavní myšlenky textu. Úspěšné zvládnutí letmého čtení bylo podpořeno předchozí přípravou, ve které došlo k aktivizaci slovní zásoby a povědomí dětí o tématu této pohádky, a také záměrným nácvikem tohoto způsobu čtení, které děti běžně v hodinách AJ nacvičují. Vzhledem k tomu, že žáci měli možnost věnovat se činnosti, která pro ně byla změnou a která vedla ke konkrétnímu cíli, všichni do jednoho k této aktivitě přistupovali s opravdovým nadšením.

Fáze 4:

Po dokončení psaní příběhů žáci opustili svá místa a měli možnost přečíst si pohádku svých spolužáků. Každý zanechal příběh na své lavici. Děti měly za úkol zjistit, kdo se nejvíce přiblížil jejich napsané verzi a kdo obsadil do svého příběhu stejného hlavního hrdinu. Také měly děti za úkol posoudit, který příběh se jim nejvíce líbil. Chodila jsem mezi dětmi a náhodnými otázkami kontrolovala porozumění textu. Jelikož však děti byly se slovní zásobou potřebnou ke čtení seznámeny již dříve, porozumění textu jim nečinilo

žádný problém. U žáků došlo k rozvoji angažovaného čtení s porozuměním díky motivujícímu textu spolužáka. Cílem bylo čtení zaměřené na hledání detailních informací v textu. Také detailní čtení je dovednost, kterou děti již znaly z předchozích hodin a procvičovali jsme ji společně i předešlé vyučovací hodiny.

Fáze 5:

V této fázi došlo na osobní rozhovor s žáky. Nejprve jsem se zeptala na otázky, které měly děti za úkol zjistit. Poté jsem děti oslovila, zda se některé z nich nechce podělit o svůj příběh, aby ho tak všichni slyšeli. Zájem byl enormní. Použití češtiny bylo v této fázi nutné proto, aby děti měly možnost své názory vyjádřit a aby omezená slovní zásoba nebyla překážkou pro sdělení jejich pocitů a nápadů. Žáci dokázali ohodnotit sebe i své spolužáky. Dětem bylo na konci líto, že už hodina končí a že si nemohou ještě dále pročitat popletené pohádky svých spolužáků.

3.3.3 Závěr hodiny 3

Cílem hodiny bylo seznámit žáky s příběhem, který si mohli dotvořit podle sebe. Dalším cílem bylo procvičení čtení zaměřeného na porozumění hlavní myšlenky i detailům, a to především takovým způsobem, aby se čtení pro žáky stalo zábavnou činností. Z aktivního přístupu dětí ke všem úkolům, ze správných reakcí na otázky zaměřené na porozumění textu a především ze zaujatého zpracování jejich vlastní pohádky (viz příloha 8) lze usoudit, že tento cíl byl splněn.

Z hlediska rozvoje jazyka měli žáci možnost obohatit si slovní zásobu o nová slovíčka související s článkem. Při tvorbě vlastní pohádky žáci hned využili osvojená i zopakovaná slovíčka a gramatické struktury (např. present simple tense, vazba there is/there are, slovesa give, meet, can).

Posílení vnitřní motivace žáků ke čtení bylo dosaženo tím, že:

- děti mají rády nesmysly, když věci nejsou tak, jak mají být,
- pomocí návodných otázek měly děti možnost ponořit se do příběhu,
- dopracováním pohádky uplatnily děti svou tvořivost,
- při práci na svých příbězích děti mohly spolupracovat,
- děti mohly sdílet svůj příběh s ostatními,
- jednotlivé činnosti v hodině vedly k tomu, aby žáci ve všech úkolech uspěli.

3.4 Zhodnocení projektu

Na základě vzorových příprav proběhla výuka tří školních hodin v pátém ročníku základní školy. Plány byly dodrženy a všechny tři hodiny proběhly podle vypracovaných příprav. Cílem bylo prokázat, že vhodným zařazením čtecích aktivit lze docílit větší efektivity výuky a žáci získají pozitivnější vztah ke čtení.

Projekt byl vyhodnocen pomocí několika zdrojů informací. Prvním zdrojem bylo mé vlastní hodnocení, kterého jsem dosáhla pomocí pozorování a sepsáním reflexí hodin. Druhým zdrojem pro hodnocení byly samotné děti, které na konci projektu vyplnily připravený dotazník. Posledním hodnotitelem byla učitelka, která v dané třídě vyučuje anglický jazyk a která mi poskytla zpětnou vazbu o mnou odučených hodinách.

3.4.1 Závěry vyplývající z reflexí hodin

K hodnocení projektu pomocí reflexí jsem použila podklady z vlastního pozorování průběhu hodin a z posouzení úspěšnosti dětí v plnění aktivit, které

byly indikátorem, zda byla výuka efektivní a srozumitelná a zda děti prokázaly schopnost číst s porozuměním.

První hodina seznamovala žáky se čtením ve formě komiksu a pokračovala následnou tvůrčí prací dětí na vlastním komiksovém příběhu. Ve druhé hodině jsem podnítila dětskou zvědavost výběrem tématu – dopis z vesmíru. Žáci své porozumění textu prokázali nejen odpovědí na dopis, ale i výtvarnou činností. Třetí hodina si kladla za cíl ukázat dětem, že i běžná pohádka může být zajímavá tím, jak je popletená. Žáci se stali tvůrci vlastního příběhu, který chtěli sdílet s ostatními spolužáky a byli velice motivovaní k četbě všech příběhů. Všechny odučené hodiny měly dále za cíl zejména zlepšení jazykových dovedností žáků, ale také zlepšení a prohlubování čtenářských návyků u dětí mladšího školního věku prostřednictvím vhodně zvolených a zařazených aktivit do výuky anglického jazyka.

Reflexe zaměřené na detailní analýzu průběhu hodin a reakce dětí ukázaly, že pokud jsou děti motivované a aktivně zapojené do hodiny se zajímavým tématem a různorodými, ale efektivními aktivitami a činnostmi, jejich vztah k výuce je pozitivně ovlivňován. Kvůli pozitivnímu přístupu žáků k vyučování a probírané látce dochází k snadnějšímu osvojení a zapamatování si poznatků. V neposlední řadě získává žák vyšší sebevědomí, a tím i kladný vztah k anglickému jazyku a škole jako takové.

Motivace sehrává důležitou roli během výuky, a proto jedním z cílů bylo také posílení vnitřní motivace dětí ke čtení. V jednotlivých hodinách se vždy s rozmyslem vybíraly aktivity, které jsou přiměřené věkovým zvláštěnostem žáků mladšího školního věku, dále které jsou přiměřené dosavadní jazykové úrovni dětí a hlavně, které jsou tématem a následnou různorodou činností pro děti motivující. Z pozorování, ale i z dotazníků se

potvrdilo, že děti byly pro čtení maximálně zaujaté a i slabší jedinci byli aktivizováni.

Pomocí kontrolních aktivit zařazených do jednotlivých hodin se prokázalo, že žáci byli schopni porozumět textu a dále s ním pracovat. K tomu přispělo důkladné osvojení si neznámé slovní zásoby a dostatek činností k upevnění si probíraných slovíček. K úspěšnému zvládnutí čtení s porozuměním přispěl také fakt, že děti zvládly základní čtecí strategie, především rychlé čtení pro porozumění hlavní myšlenky textu, ale i detailní čtení. Žáci byli schopni přečíst text, porozumět mu a dále s ním pracovat. Pro kontrolu nám sloužila cvičení, v nichž žáci museli doplňovat slovíčka (viz příloha 6) či pracovat s popisem objevujícím se v textu (viz příloha 4).

Jako pozorovatel a zároveň hodnotitel mohu potvrdit, že aktivity podporující čtení ve výuce anglického jazyka, které jsem navrhla, žáky bavily a zároveň pomohly zlepšit jazykové dovednosti žáků. Ve všech třech vyučovacích hodinách byli žáci aktivní, zaujatí pro téma, nadšení a ochotní učit se a v hodinách spolupracovat.

3.4.2 Závěry vyplývající z dotazníků

Jedním z hlavních zdrojů hodnocení projektu byly dotazníky (viz příloha 9 a 10), které byly rozdány všem dětem (celkem 17 žáků) po skončení projektu. Cílem dotazníku bylo od dětí zjistit, do jaké míry se splnily dané cíle a jak se naplnila očekávání dětí. Dotazník obsahoval uzavřené, ale i otevřené odpovědi, kde měli žáci možnost vyjádřit své názory a ohodnotit osobní pokrok při čtení v anglickém jazyce. První část dotazníku byla zaměřena na zjištění, zda byly děti motivované. Druhá část dotazníku se týkala aktivit a činností žáků při čtení a jejich vztahu k anglickému jazyku.

Z odpovědí žáků lze usoudit, že všechny žáky hodiny zaměřené na čtení bavily. Děti byly nadšené a těšily se na každou další vyučovací hodinu, která probíhala v rámci našeho projektu. Tento poznatek jsme zjistili již z pozorování, ale dotazníkem se nám potvrdil. Nejvíce děti bavila hodina na téma „Popletená pohádka na přání“, kdy žáci v dotazníku uváděli:

„Dost jsem se nasmál.“

„Bylo to zábavné a zasmál jsem se u toho.“

„Veliká zábava!“

Nejméně byly děti motivované v hodině s tématem Komiks. Děti příběh ve formě komiksu znaly, takže je nic nového v hodině neoslovilo. S komiksem se setkávají každý den. Dalším možným důvodem, proč s touto hodinou byly nejméně spokojené, byla skutečnost, že to byla první odučená hodina z projektu a děti pravděpodobně nevěděly, co mají čekat a jak bude vedena výuka. Třetím důvodem, který se objevoval v poznámkách, proč tato hodina žáky tolik nenaplnovala, byl fakt, že pořádně nevěděli, jak se mají zhostit tvorby komiksu. Do té doby se od nich podobná kreativní činnost nijak často nevyžadovala, což potvrdila i učitelka. Děti se ze začátku neuměly s tímto úkolem vypořádat kvůli nedostatku nápadů. Přesto se jim podařilo úkol zvládnout, i když s většími obtížemi než v ostatních hodinách. Obtíže pramenily především z nedostatku nápadů, nedostatečné slovní zásoby dětí či neochoty žáků psát anglicky. Žáci v dotaznících uváděli důvody, proč je tato hodina nejméně zaujala:

„Moc jsem toho nenapsal.“

„Nechtěla sem psát English.“

„Žádné nápady, co tam napsat.“

„Také dobré ale ostatní bylo asi lepší.“

U otázky, zda žákům jednotlivé aktivity pomohly k tomu, že už lépe porozumějí textu, se čtrnáct dětí ze sedmnácti vyslovalo kladně. Dva žáci si odpovědi nebyli jisti a jeden se vyslovil záporně. Dá se tvrdit, že u většiny se zlepšilo porozumění textu, zaměřené jak na hlavní myšlenku, tak i na detail. Co se týká otázky, zda je čtení díky aktivitám více baví, odpovědělo jedenáct žáků pozitivně. Ovšem ze zbylých se čtyři žáci nemohli rozhodnout a u dvou se nepotvrdilo, že bychom zařazením čtecích aktivit do hodin podpořili jejich hlubší vztah ke čtení. Na tuto otázku navazovala další, kdy jsme zjišťovali, zda se prohloubil vztah žáků ke čtení v anglickém jazyce a zda by si byli po projektu ochotni sami něco přečíst v angličtině. U této otázky se odpovědi nejvíce lišily. Osm žáků by mělo chut' si něco přečíst v angličtině, osm žáků by si na to netroufalo. Pouze jeden žák se nemohl rozhodnout. Dá se tvrdit, že alespoň povzbuzení zájmu dětí o čtení lze chápat jako přínos. Poslední otázka v dotazníku zjišťovala, zda u žáků došlo k rozvoji čtecích dovedností. Z pohledu dětí a jejich sebehodnocení se u všech potvrdilo, že opravdu k posílení čtecích dovedností během hodin došlo. I když někteří žáci tvrdili, že svůj pokrok ve čtení chápou jako minimální, a někteří naopak pocítili velké zlepšení, celkový pozitivní výsledek navržených čtecích aktivit byl potvrzen v souladu se závěry z reflexí.

Uvedené závěry ukazují na nezbytnost zařazování vhodných aktivit zaměřených na podporování dětského čtenářství do výuky anglického jazyka. Ukázalo se, že jednotlivé aktivity pomohly dětem zlepšit jejich čtecí dovednosti a do určité míry posílily i jejich vztah ke čtení a k anglickému jazyku všeobecně.

3.4.3 Závěry vyplývající z rozhovoru s učitelkou

Učitelka se zúčastnila všech hodin odučených v rámci projektu. Kvůli tomuto pozorování získala přehled o aktivitách podporujících dětské čtenářství

v hodinách anglického jazyka u dětí mladšího školního věku, které byly navrženy v rámci projektu diplomové práce. Předem byla taktéž seznámena s plány vyučovacích hodin, strukturou práce a s dětmi ve třídě, kde projekt probíhal. Za nevýhodu považovala fakt, že děti často neměly prostor ke čtení nahlas. Ze svých hodin byla zvyklá, že jedna z funkcí čtení je kontrolování správné výslovnosti žáků. Oproti tomuto poznatku z pozorování učitelky se musím ohradit, protože mým cílem nebylo učení dětí správné výslovnosti, nýbrž zaměření se na čtení s porozuměním. Hlasité čtení by v tomto směru bylo spíše demotivující, protože by se děti soustředily na výslovnost slovíček než na porozumění obsahu čteného. Výhodu shledávala učitelka v úvodní motivaci žáků a provázanosti každé hodiny jedním tématem. Byla překvapena, že i slabší jedinci ve třídě se aktivně zapojili do výuky a spolupracovali. Dále se vyjádřila k práci dětí ve skupinkách a dvojicích. Děti do té doby nebyly moc zvyklé na kolektivní práci, avšak výuku to nijak nenarušilo a žáci se brzy naučili spolupracovat. Za nevýhodu považovala rušivý šum, který volnější práci ve skupinách doprovázel. Při takto organizované práci je však menší ruch běžný a pedagog se mu nijak neubrání. Na druhou stranu lze tvrdit, že je indikátorem aktivní a efektivní práce a zapojení dětí do výuky.

4 ZÁVĚR

Na základě studia teoretických poznatků platných pro výuku anglického jazyka u dětí mladšího školního věku a na základě studia metodologických principů a východisek pro výuku čtení byl stanoven předpoklad, že vhodný výběr čtecích aktivit, které děti zaujmou a podnítí k samostatné a efektivní práci s textem, může přispět jednak k rozvoji čtecích dovedností žáků, ale také k posílení jejich kladného vztahu ke čtení i mimo školní prostředí.

Cílem práce bylo praktické ověření teorie týkající se rozvoje čtení v anglickém jazyce u dětí mladšího školního věku. Na základě studia odborné a metodologické literatury byly vypracovány návrhy plánů hodin anglického jazyka, jejichž účinnost byla detailně vyhodnocena pomocí metod kvalitativního výzkumu. Pro výše uvedené cíle byly použity metody pedagogického výzkumu, a to zejména pozorování, rozhovor a dotazníková metoda.

Teoretická část práce je zaměřena na čtenářství žáků mladšího školního věku a dále na čtení v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Blíže se zabývá pojmy čtenářství, čtení, čtenářská gramotnost a čtenář mladšího školního věku. Dále se v teoretické části vyčleňuje kapitola o čtení v hodinách anglického jazyka, která popisuje cíle a obsah výuky čtení, funkce čtení, strategie a techniky čtení. Na teoretickou část navazuje metodická část práce, která se blíže specifikuje na výuku čtení v hodinách anglického jazyka. Je zaměřena především na fáze čtení a na vhodné čtecí aktivity a činnosti, díky kterým se u žáků zlepší jazykové dovednosti a prohloubí se čtenářské návyky dětí mladšího školního věku.

Praktická část práce popisuje realizaci projektu, který proběhl v pátém ročníku základní školy V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově. Na základě studia

odborné literatury a na základě poznatků z metodologie byly navrženy tři přípravy na vyučovací hodiny, které byly zaměřeny na podporování čtenářství a čtení v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Pro zhodnocení celého projektu byly zpracovány detailní reflexe, které zaznamenávaly klady a zápory zvolených aktivit během výuky.

Zjištěnými závěry jsme dospěli k potvrzení platnosti stanovené hypotézy diplomové práce. Závěry projektu potvrdily, že zařazení vhodných čtecích aktivit do výuky anglického jazyka vedlo ke zlepšení jazykových dovedností žáků, především se zřetelem na rozvoj komunikativních kompetencí, a také k prohloubení čtenářských návyků u dětí mladšího školního věku. Specifikou uvedeného projektu byla snaha o vytvoření trvalého zájmu dětí o četbu jako předpokladu jejich všestranného rozvoje. I když se někteří žáci vyjádřili kladně k možnosti dalšího čtení i mimo školu, toto se nepodařilo plně uskutečnit, a to především z nedostatku potřebného času pro tento úkol. Je zřejmé, že tři vyučovací hodiny jsou nepostačující, nicméně na základě poznatků zjištěných během projektu usuzuji, že pokud by aktivity podporující dětské čtenářství byly do výuky zařazeny častěji a pravidelněji, mělo by to jistě dopad i na prohloubení zájmu dětí o čtení.

Z odučených hodin a následných reflexí je zřejmé, že lze cíleně začlenit efektivní čtecí aktivity do běžných vyučovacích hodin anglického jazyka. Dále se projektem potvrdilo, že žáci na prvním stupni ZŠ jsou schopni správně použít vybrané čtecí aktivity. Ke správnému použití přispěla jednoznačně dostatečná a účelná příprava v rámci výuky a dodržení zásad pro výběr aktivit. Projekt si dále kladl za cíl zjistit, zda je možné zařadit do výuky takové čtecí aktivity, které by žáky náležitě motivovaly. Baker, Dreher a Guthrie (2000) uvádí deset zásad (viz kapitola 5.2.1.2 Motivující aktivity), které by po uplatnění při výuce čtení měly zaručit, že děti budou pro čtení zaujaté a opravdu motivované. V projektu jsem se snažila všechny zmíněné zásady

dodržet. Z reflexí hodin, postřehů od učitelky i z dotazníků od dětí vyplývá, že žáci byli opravdu díky čtecím aktivitám vhodně motivováni.

Z uvedených závěrů lze dojít k tvrzení, že je potřebné začleňovat do výuky aktivity podporující dětské čtenářství na prvním stupni základní školy. U žáků dochází nejenom k rozvoji jazykových dovedností, ale i k prohlubování čtenářských návyků. Přetrvávající zájem dětí o četbu je jedním z předpokladů jejich všestranného rozvoje. Tato diplomová práce mi dopomohla k utřídění poznatků o tématu čtení a čtenářství v hodinách anglického jazyka. Nyní, když vím, že započatá práce má smysl, budu při své budoucí praxi dále pokračovat v tomto duchu a povedu děti k zájmu o knihu, rovněž v nich budu povzbuzovat kladný vztah k literatuře.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BAKER, Linda, Mariam J. DREHER a John T. GUTHRIE. *Engaging young readers: promoting achievement and motivation*. New York: Guilford Press, c2000, xv, 331 p. ISBN 15-723-0535-5.

BAMFORD, Julian a Richard R. DAY. *Extensive reading activities for teaching language*. New York: Cambridge University Press, 2006, xii, 220 p. ISBN 05-210-1651-7.

BIXBY, Jennifer a Joe MCVEIGH. *Designing Effective Reading Activities*. [online]. 2009 [cit. 2013-02-27]. Dostupné z: http://www.slideshare.net/Joe_McVeigh/designing-effective-reading-activities.

CRISCUOLO, Nicholas P. *125 motivators for reading*. Belmont, Calif.: Fearon-Pitman Publishers, c1977, v, 57 p. ISBN 0-8224-5069-X.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

DUNN, Opal. *Developing English with young learners*. London: Macmillan, 1991, 104 s. Essential language teaching series. ISBN 03-333-5335-8.

GREENWOOD, Jean. *Class readers*. Oxford: Oxford University Press, 1998, [160] p. Oxford English. ISBN 01-943-7103-4.

HADFIELD, Jill a Charles HADFIELD. *Simple reading activities*. Oxford: Oxford University Press, c2000, 67 s. Oxford basics. ISBN 01-944-2173-2.

HALLIWELL, Susan. *Teaching English in the primary classroom*. 3. vyd. New York: Longman, 1994, 169 p. ISBN 05-820-7109-7.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8253-X.

KRAMPOLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Miroslav KOŘÍNEK. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 2. nd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1989.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998, 141 s. ISBN 80-860-3955-2.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2004, 155 s. ISBN 80-717-8965-8.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, 179 s. ISBN 80-868-9801-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

McKAY, Penny a Lynne CAMERON. *Bringing creative teaching into the young learner classroom*. 2nd printing. Oxford [England]: Oxford University Press, 2010. ISBN 978-019-4422-482.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2007 [cit. 2013-04-13]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RVP_zakladni_vzdelavani_postizeni.pdf.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. [online]. 2008 cit. [2013-01-12]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z : is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. Pedagogická orientace, Brno: Konvoj, 2010, roč. 20, č. 3, s. 49-66. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0052.pdf>.

NATION, Ian S. P. *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge, 2009, xi, 171 p. ESL and applied linguistics professional series. ISBN 02-038-9164-3.

NUTTALL, Christine E. *Teaching reading skills in a foreign language*. 1. vyd. London: Heinemann Educational Books, 1982, xi, 233 p. ISBN 04-352-8973-X.

ONO, Leslie, Richard DAY a Kenton HARSCH. *Tips for Reading Extensively*. English Teaching Forum. 2004, Volume 42, Issue 4.

PHILLIPS, Sarah. *Young learners*. 2. vyd. Oxford: Oxford University Press, c1994, 182 s. Resource books for teachers. ISBN 01-943-7195-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-717-8252-1.

SCOTT, Wendy A. a Lisbeth H. YTREBERG. *Teaching English to children*. 2. vyd. New York: Longman, 1991, 115 p. ISBN 05-827-4606-X.

SHAFER, Robert E., Arthur S. MCDONALD a John S. SIMMONS. GENERAL LEARNING CORPORATION. *Success in reading: Book 5*. Canada: Silver Burdett company, 1968.

SLATTERY, Mary a Jane R. WILLIS. *English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, c2001, 148 s. ISBN 01-943-7563-3.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé české republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2008, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: GAC, 2007, 218 s. ISBN 978-80-254-0669-4.

WETA WASHINGTON, D. C. *Classroom Strategies*. Readingrockets [online]. 2013 [cit. 2013-04-13]. Dostupné z: <http://www.readingrockets.org/strategies/>.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 213 s. ISBN 80-729-0228-8.

WRIGHT, Andrew. *Creating stories with children*. Oxford: Oxford University Press, c1997, 135 s. Resource books for teachers. ISBN 01-943-7204-9.

ZINTZ, Miles V. a Zelda R. MAGGART. *The reading process: the teacher & the learner*. 5th ed. Dubuque, Iowa: W. C. Brown, c1989, xvii, 670 p. ISBN 06-970-1596-3.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1: a) Komiks „The Beauty and the Beast“ – 1. část
 b) Komiks „The Beauty and the Beast“ – 2. část
- Příloha 2: Pracovní list A – prázdný komiks
- Příloha 3: a) Pracovní list A – vyplněný komiks
 b) Pracovní list A – vyplněný komiks
 c) Pracovní list A – vyplněný komiks
 d) Pracovní list A – vyplněný komiks
 e) Pracovní list A – vyplněný komiks
- Příloha 4: Dopis od mimozemšťana Alphamixe
- Příloha 5: a) Obrázek mimozemšťana Alphamixe
 b) Obrázek mimozemšťana Alphamixe
 c) Obrázek mimozemšťana Alphamixe
- Příloha 6: Pracovní list B – prázdný text pohádky
- Příloha 7: Pracovní list C – slovíčka na vyplnění textu pohádky
- Příloha 8: a) Pracovní list D – vyplněná pohádka
 b) Pracovní list D – vyplněná pohádka
 c) Pracovní list D – vyplněná pohádka
- Příloha 9: Dotazník pro děti – prázdný
- Příloha 10: a) Ukázka vyplněného dotazníku
 b) Ukázka vyplněného dotazníku
 c) Ukázka vyplněného dotazníku
 d) Ukázka vyplněného dotazníku

2 Listen. Then read the story.

1 I'm so cold and tired, Beauty.
Look, Father! There's a castle.

2 There's food on the table.
Good! I'm hungry.

3 There are roses everywhere!
And they're beautiful – like you.

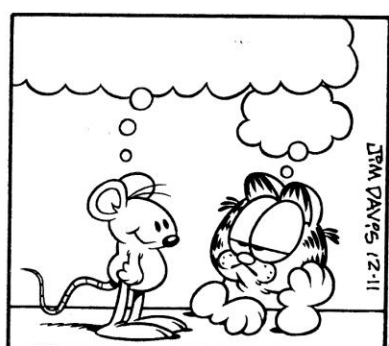
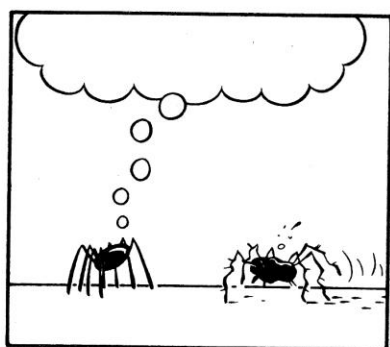
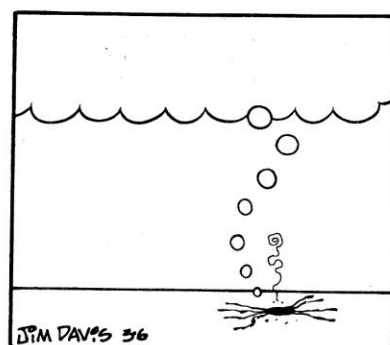
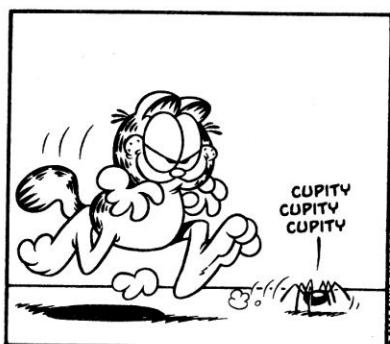
4 Stop! That's my rose!
I'm sorry!

5 Give me your daughter and you can live!
Oh, no! Please! Not my Beauty!
Go, Father! Run!

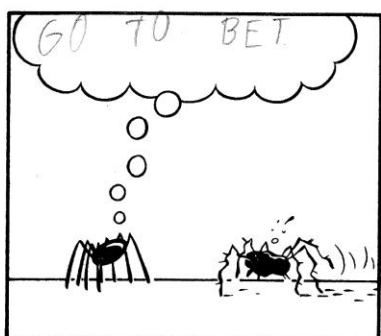
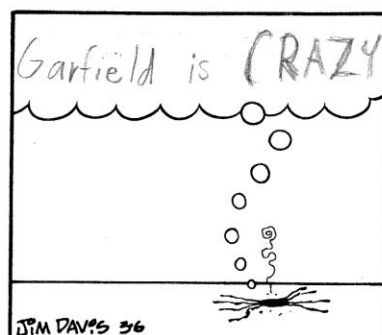
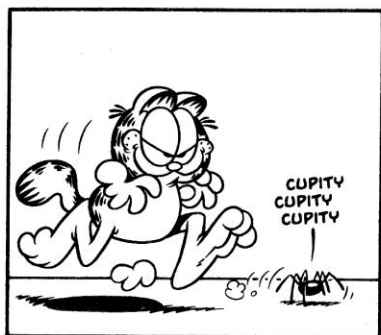
4 fifty-four



Příloha 2: Pracovní list A – prázdný komiks



Příloha 3 a): Pracovní list A – vyplněný komiks



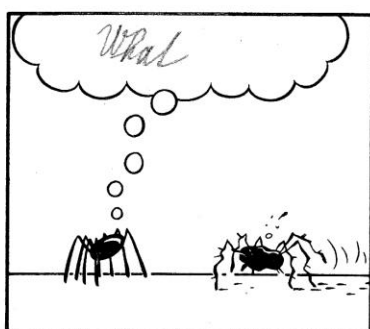
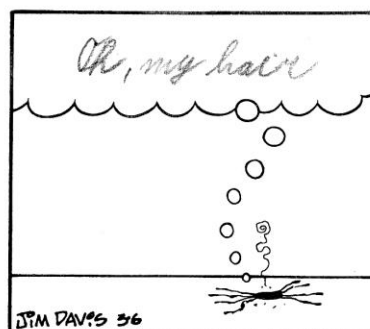
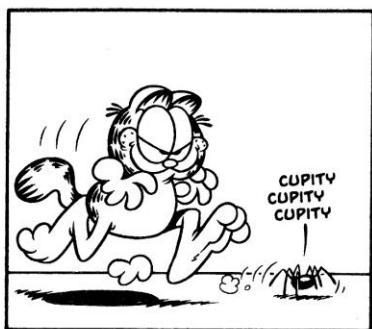
Příloha 3 b): Pracovní list A – vyplněný komiks



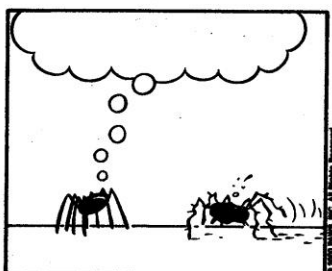
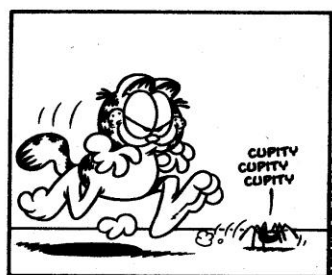
Příloha 3 c): Pracovní list A – vyplněný komiks



Příloha 3 d): Pracovní list A – vyplněný komiks



Příloha 3 e): Pracovní list A – vyplněný komiks



Příloha 4: Dopis od mimozemšťana Alphamixe

Dear

Hello from the space! My name is Alphamix and my home is space. I live on the planet Mars. I'm small but I have got a big head. I have got three eyes and four arms! I have got short legs and I can fly in a spaceship. I don't like walking. I'm violet but my eyes are green.

I have got a pet, like some of you. My pet is a small pink elephant with big ears. His name is Ceci.

I want to visit your country. But I don't speak Czech. Please, help me! I need to translate this text:

Hello, I'm Alphamix and I'm nice. I like people, flowers and animals. I want to spend my holidays in Czech Republic. Can I come to visit your country?

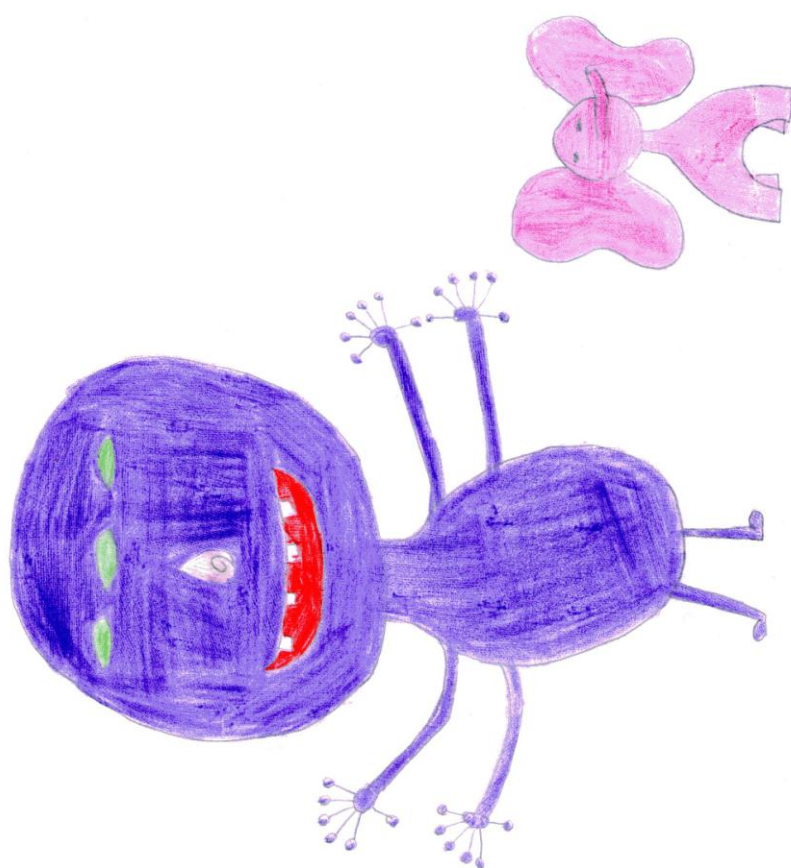
Thank you my friend Please, write soon!
your Alphamix 

my address is: Alphamix Beta
Sun street 68
Mars
45XA 7234

Příloha 5 a): Obrázek mimozemšťana Alphamixe



Příloha 5 b): Obrázek mimozemšťana Alphamixe



Příloha 5 c): Obrázek mimozemšťana Alphamixe



Once upon a time there is a/an _____ (1) _____ (2) who lives in a/an _____ (3) _____ (4).

He/she is very unhappy, because _____ (5).

Then one day he/she meets a/an _____ (6) _____ (7) who says to him/her :
"Can I help you?"

"Yes, please," says the _____ (2).

The _____ (7) gives him/her _____ (8) and says: _____ (9).

The _____ (2) does what the _____ (7) says, and the next morning _____ (10).

Now the _____ (2) is very happy/sad and _____ (1,2) lives happily ever after.

Příloha 7: Pracovní list C – slovíčka na vyplnění textu pohádky

- (1) *young, old, clever, ugly, rich, poor, little, stupid, beautiful*
- (2) *prince, princess, king, queen, witch, giant, boy, girl, dragon*
- (3) *big, small, dark, black, white, blue, red*
- (4) *house, castle, forest, cave, caravan, tent*
- (5) *he/she has got no money, he/she has got no friends, he/she must go to school, he/she is very fat, he/she has got a long nose, he/she can't find his/her glasses*
- (6) *big, friendly, happy, green, dirty, tall, thin, strong*
- (7) *monster, cat, boy, frog, teacher,*
- (8) *a red apple, a big ice-cream, a green sweater, a spaceship, a pencil case, an Mp3 player, an elephant*
- (9) *„Put it in your pocket.“, „Take it to school with you.“, „Eat it for dinner.“, „Give it to your mother“, „Throw it in the swimming pool.“, „Send it to a school in England.“, „Fly over the ocean with it.“*
- (10) *the sun is shining, he/she becomes a dragon, he/she find a box full of gold, he/she has a stomach-ache, he/she does not know where he/she is, he/she has become very thin, he/she find a car at his/her garage, he/she has a lot of new friends.*

OKT

Once upon a time there is a/an stupid (1) king (2) who lives in a/an big (3) castle (4).

He/she is very unhappy, because he is very fat (5).

Then one day he/she meets a/an stupid (6) cat (7) who says to him/her :
"Can I help you?"

"Yes, please," says the king (2).

The cat (7) gives him/her a green suit (8) and says: eat it for dinner (9).

The king (2) does what the cat (7) says, and the next morning he stomach-ache (10).

Now the king (2) is very happy/sad and stupid king (1,2) lives happily ever after.

LVBA

Once upon a time there is a/an witch (1) witch (2) who lives in a/an big (3) house (4).

He/she is very unhappy, because very fat (5).

Then one day he/she meets a/an girl (6) frog (7) who says to him/her :
"Can I help you?"

"Yes, please," says the witch (2).

The frog (7) gives him/her what is (8) and says: eat it (9) ^{from dinner}.

The witch (2) does what the frog (7) says, and the next morning has a stomach-ache (10).

Now the witch (2) is very happy/sad and witch (1,2) lives happily ever after.

Bára Konvalinová

Once upon a time there is a/an ugly (1) girl (2) who lives in a/an small (3) house (4).

He (she) is very unhappy, because <sup>she has
got not</sup> friends (5).

Then one day he/she meets a/an big friend (6) monster (7) who says to him/her:
"Can I help you?"

"Yes, please," says the girl (2).
^{a big}

The monster (7) gives him/her ice-cream (8) and says: Eat it (9).
^{for dinner,}

The girl (2) does what the monster (7) says, and the next morning she has a lot (10).
^{of new friends,}

Now the girl (2) is very happy/sad and ugly (1,2) girl (1,2) lives happily ever after.

DOTAZNÍK

1. Naše společné hodiny byly :



utrpení

nuda

normální

zábava

super

2. Která hodina se ti NEJVÍC líbila? Zakroužkuj a napiš jednu větu proč.



ZOO

komiks

dopis

recept

pohádka

ZOO

Proč? :

3. Která hodina se ti NEJMÍN líbila? Zakroužkuj a napiš jednu větu proč.



ZOO

komiks

dopis

recept

pohádka

ZOO

Proč? :

4. Pomohly ti jednotlivé aktivity, které jsme spolu dělali k tomu, že : (zakroužkuj)

a) už lépe porozumíš textu.

✓ ? X

b) rychleji najdeš požadovanou informaci v textu.

✓ ? X

c) tě čtení více baví.

✓ ? X

d) bys měl chuť si něco přečíst v angličtině.

✓ ? X

5. Na stupnici 1-5 (jako ve škole) ohodnot, jak se ti pracovalo pod vedením p. učitelky:

1

2

3

4

5

6. Nakresli na pomyslné kře „Funny English“ kde jsi se viděl před začátkem našich společných hodin a kde se vidíš na konci (teď).



PŘED

PO




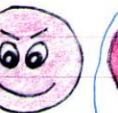

JSEM KING
(čtu bez problémů)

STOUPÁM S MENŠÍMI OBTÍŽEMI
(čtení mi jde, ale...)

UVÍZL JSEM V ZÁKLADNÍM TÁBOŘE
(čtení je pro mne pořád těžké)

DOTAZNÍK

1. Naše společné hodiny byly :

utrpení





nuda

normální

zábava

super

2. Která hodina se ti NEJVÍC líbila? Zakroužkuj a napiš jednu větu proč.

ZOO

komiks

dopis





recept

pohádka

ZOO

Proč?: Bylo to zábavné a normálně jsem se u toho.

3. Která hodina se ti NEJMÍN líbila? Zakroužkuj a napiš jednu větu proč.

ZOO

komiks

dopis

recept

pohádka

ZOO

Proč?: Neboví mě kreslil.

4. Pomohly ti jednotlivé aktivity, které jsme spolu dělali k tomu, že :

a) už lépe porozumíš textu.	<input checked="" type="checkbox"/>	?	<input checked="" type="checkbox"/>
b) rychleji najdeš požadovanou informaci v textu.	<input checked="" type="checkbox"/>	?	<input checked="" type="checkbox"/>
c) tě čtení více baví.	<input checked="" type="checkbox"/>	?	<input checked="" type="checkbox"/>
d) bys měl chuť si něco přečíst v angličtině.	<input checked="" type="checkbox"/>	?	<input checked="" type="checkbox"/>

5. Na stupnici 1-5 (jako ve škole) ohodnot, jak se ti pracovalo pod vedením p. učitelky

1

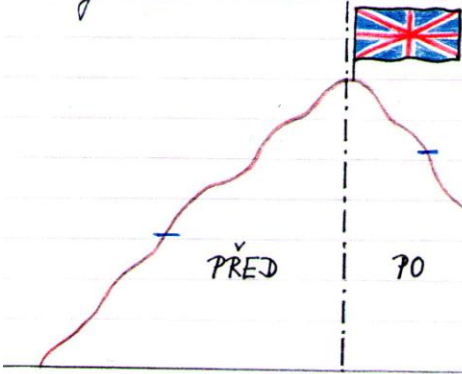
2

3

4

5

6. Nakreslí na pomyslné hoře „Funny English“ kde jsi se viděl před začátkem našich společných hodin a kde se vidíš na konci (tad’).




----- JSEM KING
(čtu bez problémů)

----- STOUPÁM S MENŠÍMI OBTÍŽEMI
(čtení mi jde, ale...)


----- UVÍZL JSEM V ZÁKLADNÍM TÁBOŘE
(čtení je pro mne pořád těžké)

DOTAZNÍK


1. Naše společné hodiny byly :




utrpení




nuda



normální




zábava




super


2. Která hodina se ti NEJVÍC líbila? Zakroužkuj a napiš jednu větu proč.




komiks



dopis



recept




pohádka

ZOO


ZOO

Proč?: Byla zábava


3. Která hodina se ti NEJMÍŇ líbila? Zakroužkuj a napiš jednu větu proč.




komiks



dopis



recept



pohádka

ZOO

ZOO

Proč?: nuda


4. Pomohly ti jednotlivé aktivity, které jsme spolu dělali k tomu, že :

a) už lépe porozumíš textu.	✓	?	X
b) rychleji nalezneš požadovanou informaci v textu.	✓	?	X
c) tě čtení více baví.	✓	?	X
d) bys měl chuť si něco přečíst v angličtině.	✓	?	X

5. Na stupnici 1-5 (jako ve škole) ohodnot, jak se ti pracovalo pod vedením p. učitelky

1
2
3
4
5

6. Nakresli na pomyslné hoře „Funny English“ kde jsi se viděl před začátkem našich společných hodin a kde se vidíš na konci (teď).



JA

PŘED

PO




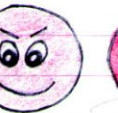

JSEM KING
(čtu bez problémů)

STOUPÁM S MENŠÍMI OBTÍŽEMI
(čtení mi jde, ale...)

UVÍZL JSEM V ZÁKLADNÍM TÁBOŘE
(čtení je pro mne pořád těžké)

DOTAZNÍK

1. Naše společné hodiny byly :

utrpení





nuda

normální

zábava

super

2. Která hodina se ti NEJVÍC líbila? Zakroužkuj a napiš jednu větu proč.

ZOO

komiks

dopis





recept

pohádka

ZOO

Proč?: Šel jsem se nasmál.

3. Která hodina se ti NEJMÍN líbila? Zakroužkuj a napiš jednu větu proč.

ZOO

komiks

dopis

recept

pohádka

ZOO

Proč?: Moc jsem toho nemapsal

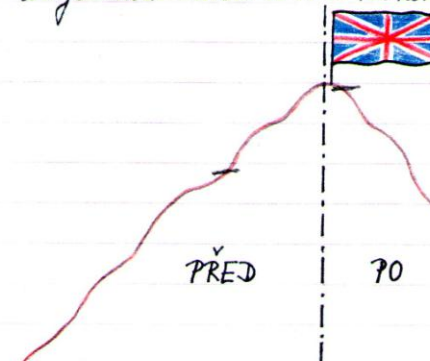
4. Pomohly ti jednotlivé aktivity, které jsme spolu dělali k tomu, že : (zakroužkuj)

a) už lépe porozumíš textu.	✓	?	✗
b) rychleji nalezneš požadovanou informaci v textu.	✓	?	✗
c) tě čtení více baví.	✓	?	✗
d) bys měl chuť si něco přečíst v angličtině.	✓	?	✗

5. Na stupnici 1-5 (jako ve škole) ohodnot, jak se ti pracovalo pod vedením p. učitelky

① 2 3 4 5

6. Nakresli na pomyslné hoře „Funny English“ kde jsi se viděl před začátkem našich společných hodin a kde se vidíš na konci (tad).








----- JSEM KING
(čtu bez problémů)

----- STOUTÁM S MENŠÍMI OBTÍŽEMI
(čtení mi jde, ale...)

----- UVÍZL JSEM V ZÁKLADNÍM TÁBOŘE
(čtení je pro mne pořád těžké)

DOTAZNÍK

1. Naše společné hodiny byly :

utrpení





nuda

normální

zábava

super

2. Která hodina se ti NEJVÍC líbila? Zakroužkuj a napiš jednou větou proč.

ZOO

komiks

dopis





recept

pohádka

ZOO

Proč?: Bavilo mě kreslit.

3. Která hodina se ti NEJMÍŇ líbila? Zakroužkuj a napiš jednou větou proč.

ZOO

komiks

dopis

recept

pohádka

ZOO

Proč?: Nechtěla jsem psát English

4. Pomohly ti jednotlivé aktivity, které jsme spolu dělali k tomu, že :

a) už lépe porozumíš textu.	✓	?	X
b) rychleji nalezneš požadovanou informaci v textu.	✓	?	X
c) tě čtení více baví.	✓	?	X
d) bys měl chuť si něco přečíst v angličtině.	✓	?	X

5. Na stupnici 1-5 (jako ve škole) ohodnot, jak se ti pracovalo pod vedením p. učitelky

①


2



3

4

5

6. Nakresli na pomyslné hoře „Funny English“ kde jsi se viděl před začátkem našich společných hodin a kde se vidíš na konci (tad).



PŘED

PO

----- JSEM KING
(čtu bez problémů)

----- STOUPÁM S MENSÍMI OBTÍŽEMI
(čtení mi jde, ale...)

----- UVÍZL JSEM V ZÁKLADNÍM TÁBOŘE
(čtení je pro mne pořád těžké)
